

1315  
7

# El monitor

Nº7 - 5º ÉPOCA. MAYO / JUNIO 2006

de la educación

## Exigencia

Dilemas y desafíos  
para enseñar mejor

Reportajes: Luis Felipe Noé,  
Francesco Tonucci y Tristán Bauer

La escuela EGB 29 de Florencio  
Varela: Crecer desde abajo

Maestra de Puerto Pirámides:  
Contra viento y marea

Cuento de Isidoro Blaisten







**BNM**

## Biblioteca Nacional de Maestros .....

### BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

La Biblioteca brinda servicios presenciales como a distancia con la más completa bibliografía de formación y actualización docente en todos los soportes.

#### Servicios especiales para docentes, investigadores y bibliotecarios

- Préstamo de libros a domicilio acceso a PC e Internet para los usuarios con credencial
- Referencia especializada y realización de listados bibliográficos.

#### Servicios especiales para instituciones educativas

- Préstamo de videos
- Copia de videos
- Visitas guiadas

#### Servicios a distancia

- Préstamo interbibliotecario
- Centro de Información Itinerante (CII)
- Boletín electrónico BNM Noticias: [bnmprensa@me.gov.ar](mailto:bnmprensa@me.gov.ar)
- Servicio de Alerta Bibliotecológico

#### Consulta a través del sitio web

- Información institucional
- Catálogos
- Servicios

Propuestas especiales dirigidas a docentes de todos los niveles y bibliotecarios:

- Historia de la Educación Argentina (con exposiciones virtuales, material digitalizado en texto completo)
- Paquetes de Contenido y Portafolios
- Glosario Pedagógico
- Rincón del Editor (novedades bibliográficas sobre educación)
- Sitios de Interés y Recursos electrónicos
- Agenda con eventos nacionales e internacionales.

#### Cómo asociarse

Para facilitar el uso de los servicios especiales para docentes (D), bibliotecarios (B), investigadores (I), y el personal del MECyT (M) se puede obtener en forma gratuita la credencial (Ver requisitos en [www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar)).

#### Centro Nacional de Información y Documentación Educativa

Centraliza, procesa y difunde información educativa de carácter nacional e internacional de organismos públicos y privados. Dentro del ámbito de sus instalaciones funciona también el Centro de Documentación Internacional de la UNESCO y el Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI), de la OEI.

Consultas:

Tel/ Fax: 4129-1299

[bnmcentro@me.gov.ar](mailto:bnmcentro@me.gov.ar)



Ministerio de Educación,  
Ciencia y Tecnología

BIBLIOTECA  
NACIONAL  
DE MAESTROS

Biblioteca Nacional de Maestros.  
Pizzurno 953 PB – C1020ACA  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
0800-666-6293 / 4129-1275. [bnminfo@me.gov.ar](mailto:bnminfo@me.gov.ar)  
<http://www.bnm.me.gov.ar>



# Exigir es confiar en la capacidad de nuestros alumnos

**D**esde el primer número de *El Monitor*, venimos reiterando la convicción de que difundir el conocimiento es la única manera de construir bases sólidas para el progreso social. Sólo la educación puede, simultáneamente, atender a las necesidades del individuo, permitir la movilidad social ascendente y contribuir al crecimiento del país.

Por eso, los educadores hemos seguido apostando al esfuerzo cotidiano, aun en tiempos en que nos tocó ser testigos del deterioro del sistema: el modelo autoritario de las sucesivas dictaduras, la creciente desinversión y el empobrecimiento de nuestro pueblo fueron algunas de las causas de esta decadencia. Tal proceso de deterioro trajo aparejado un debilitamiento de la exigencia. Retener a las niñas y a los niños en la escuela fue un imperativo porque la escuela era, en muchos casos, el único espacio de contención. Pero la vocación de la escuela trasciende ese objetivo de emergencia. Perjudicaríamos a nuestros alumnos si, escudados en las dificultades que todos conocemos, dejáramos de confiar en su capacidad de superar los desafíos que les planteamos.

Como decíamos oportunamente seguimos confiando en la capacidad de los chicos para esforzarse, aprender y mejorar. Seguimos confiando en nuestra capacidad de ser cada día más creativos, infundirles la pasión por el saber, estimular su curiosidad y responder a sus necesidades. Por eso, nos exigimos cada día un poco más y por eso exigimos también un poco más por parte de los chicos.

La exigencia es la clave para recuperar los niveles de calidad educativa que nuestros niños y jóvenes necesitan para poder continuar estudios superiores, integrar-

se en el mundo del trabajo y llegar a ser ciudadanos responsables, formados en los valores democráticos y en la cultura del esfuerzo y la solidaridad.

La única manera seria de transmitir estos valores es predicar con el ejemplo. Y el ejemplo debe darlo en primer lugar el Estado. Resulta estimulante haber recuperado después de décadas, la figura de un Estado que asume su rol garante del acceso a la educación de calidad para todos y comienza a traducir ese compromiso en hechos concretos: mayor inversión educativa, sanción de normas que favorecen el desarrollo del sistema, mejor equipamiento e infraestructura escolar, estímulo a la capacitación docente, entre otras cosas. Sólo desde un Estado dispuesto a dar el ejemplo, podremos exigir a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto una actitud de mayor responsabilidad para recuperar los niveles de calidad educativa que nuestros chicos y chicas merecen. Sólo desde un Estado dispuesto a respaldar al docente cuando exige, podremos inculcar la cultura del esfuerzo.

El Estado debe también estimular el debate y contribuir a articular consensos. Somos conscientes de que una nueva ley de educación tiene que ser discutida a fondo.

La educación no puede ser considerada una política sectorial; debe ser la variable clave de la estrategia de desarrollo nacional. Por eso, invitamos a todos los educadores, padres y miembros de la comunidad a participar en el debate. La gesta por la calidad educativa nos pertenece a todos: todos tenemos algo que aportar, una responsabilidad que asumir, un desafío que vencer.

**Lic. Daniel Filmus**

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología



## AUTORIDADES

Presidente de la Nación  
Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología  
Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación  
Lic. Juan Carlos Tedesco

Secretario del Consejo Federal de Cultura y Educación  
Prof. Domingo de Cara

Subsecretaria de Equidad y Calidad  
Lic. Alejandra Birgin

Subsecretario de Coordinación Administrativa  
Lic. Gustavo Iglesias

Subsecretario de Planeamiento Educativo  
Lic. Osvaldo Devries

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica  
Lic. María Rosa Almandoz

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente  
Lic. Laura Pitman

Directora Nacional de Programas Compensatorios  
Lic. María Eugenia Bernal

Directora Nacional de Información y Evaluación  
de la Calidad Educativa  
Lic. Marta Kisilevsky

Jefe de la Unidad de Programas Especiales  
Prof. Ignacio Hernaiz

## EQUIPO EDITORIAL

Directoras  
Inés Dussel  
Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción  
Sergio Ranieri

Colaboradores Permanentes  
Ana Laura Abramowski  
Judith Gociol  
Rudy-Pati  
Myriam Southwell

Jefe de Arte  
Eduardo Rey

Coordinación y corrección  
Silvia Pazos

Fotografía  
Roberto Azcárate, Luis Tenewicki

Coordinación Editorial: Ivan Schuliaquer

Coordinación Gráfica: Isidoro Suris

Distribución: Javier Manchini

### Colaboran en este número:

Carla Actis Caporale, Roberto Cubillas, Melina Furman, Abraham L. Gak, Enrique García Medina, Daniela Kantor, Alejandro Kaufman, María Cristina Linares, Martín Morgenfeld, Margarita Poggi, Flavia Propper, Silvina Seijas, Jéssica Tritten, Camila Zapata Gallagher

Ilustración de tapa: María Alcobre.

Las notas firmadas son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Registro de la Propiedad Intelectual: 392744  
Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación  
Pizzurno 935 - (C1020AC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina

## SUMARIO

1. Editorial
4. La escuela por dentro:  
Crecer desde abajo
8. Entrevista a Tristán Bauer:  
Una televisión para educar
12. Obras maestras:  
Por amor al arte
15. Docentes: Sonia García,  
contra viento y marea
20. Entrevista a Francesco Tonucci,  
pedagogo y dibujante

MAYO 2006





- 25.** Dossier:  
De qué hablamos cuando hablamos  
de exigencia
- 26.** La escuela y las exigencias
- 31.** ¿Qué es una escuela exigente?  
Notas para reformular la pregunta  
Margarita Poggi
- 36.** Exigencia, tiempo y dolor  
Alejandro Kaufman
- 38.** La escuela media:  
exigente y exigida  
Abraham Leonardo Gak
- 41.** Reseña: *Treinta ejercicios de memoria.*  
A 30 años del Golpe
- 42.** Programa "Todos a estudiar",  
encuentros en Córdoba
- 45.** El cuento: *La salvación*, Isidoro Blaisten
- 49.** El museo: Forrado de azul araña
- 50.** Medios: Niños y superniños en los  
dibujos animados
- 52.** La Foto: 24 de marzo  
en la Ciudad de Buenos Aires
- 54.** Qué es saber ciencia:  
Mucho más que un ABC
- 56.** Breves
- 57.** Correo de lectores
- 58.** Conversaciones: Luis Felipe Noé
- 63.** Humor por Rudy-Pati

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION  
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS  
ISSN 1133-6971  
Pizurno 935 (1000) Cap. Fed. Rep. Argentina





# Crece desde abajo

**L**a Escuela N° 29 “República de Venezuela” está ubicada en el barrio Presidente Perón –ex barrio Pepsi–, perteneciente al partido de Florencio Varela (provincia de Buenos Aires). Este complejo habitacional creado en 1980 tiene una forma sinuosa bastante particular, sin calles internas y con un solo acceso.

Si pudiera medirse en cuadras, alcanzaría a ocupar tan solo tres. El resto es campo.

El nombre original del barrio surgió por su proximidad a una embotelladora de gaseosas Pepsi que hace ya varios años bajó sus persianas. El cierre de Sevel y la ola de despidos masivos de la fábrica Alpargatas también afectaron la vida de este complejo habitacional que hoy alberga entre 15.000 y 18.000 habitantes. Las remiserías, los quioscos en las ventanas de las casas y la venta ambulante son algunas de las actividades independientes que sustituyeron a los empleos fabriles.

“Las primeras familias llegaron con la ilusión de la vivienda propia, pero con el tiempo éste se fue convirtiendo en un lugar de paso, para ir zafando”, dice Patricia Rossi, la directora del establecimiento. La movilidad de la población, sumada a la falta de vínculos con el afuera y a las poco amigables rejas y alambrados, le dieron al barrio una impronta de *ghetto* difícil de remover. Y esta estigmatización dejó sus marcas en la Escuela 29: “Hasta hace 10 años venían acá únicamente chicos del barrio, porque el solo hecho de dar su domicilio impedía que otra escuela les diera una vacante”, agrega.

Hace solo diez años, la **Escuela N° 29, República de Venezuela**, ubicada en el ex barrio Pepsi, de Florencio Varela, era un lugar al que nadie quería ir. Pero las cosas cambiaron. Hoy es un ejemplo de construcción colectiva de un criterio pedagógico surgido de la imaginación de los docentes, que pudo ser desarrollado con éxito y que atraviesa todas las prácticas de la institución.

Concurrir a la Escuela 29 se consideraba una especie de castigo. “Estás para la 29”, les decían a los chicos que se portaban mal. “Yo empecé a trabajar aquí en 1987, apenas me recibí, y recuerdo que esta escuela era extremadamente expulsiva”, continúa Patricia Rossi, quien durante 1993 y 1994 ocupó el cargo de vicedirectora, y desde 1995 está al frente de la dirección.

Al lado de la puerta de entrada, en una hoja A4 pegada en un pizarrón se lee, con letra imprenta de computadora: *No hay más vacantes*. Patricia observa que es la primera vez en 15 años que tiene que hacer ese cartel. Por diversos motivos, la Escuela República de Venezuela cuenta hoy con más de 400 alumnos y dejó de ser una condena para convertirse en una elección. La jornada completa –implementada desde el año 2000– es una oferta atractiva para las familias, porque los padres dicen que en esta escuela, “además de estar todo el día, les enseñan bien y les enseñan cosas distintas”. Y añade Patricia, emocionada: “Es como una caricia para el alma que te digan que hacés bien tu trabajo”.

En una particular mañana del 23 de marzo de 2006, unas horas antes del acto de conmemoración



de los 30 años del golpe de Estado ocurrido el 24 de marzo de 1976, Patricia Rossi cuenta cómo esta escuela pública del conurbano bonaerense fue “creciendo desde adentro; porque la escuela es importante en un lugar cuando crece, transforma cosas, construye”.

### Un criterio que atraviesa las prácticas

¿Qué escuela queremos? ¿Cuál es su función? Estas preguntas, viejas, pero no por ello vencidas, se renuevan en los espacios de discusión generados por los maestros de esta escuela: “Es importante la reflexión y la discusión, para poder tener un criterio pedagógico que atraviese todas las prácticas”, subraya Patricia sentando las bases de su relato.

“Para hacer el proyecto de jornada completa nos pusimos a pensar con libertad, olvidándonos de las prescripciones curriculares o normativas, cuál era la escuela que nos imaginábamos desde lo pedagógico, lo didáctico, lo ideológico”, cuenta, y continúa:

“La comunidad necesitaba una escuela donde los pibes estuvieran más tiempo, la idea era un aprovechamiento productivo del tiempo libre”.

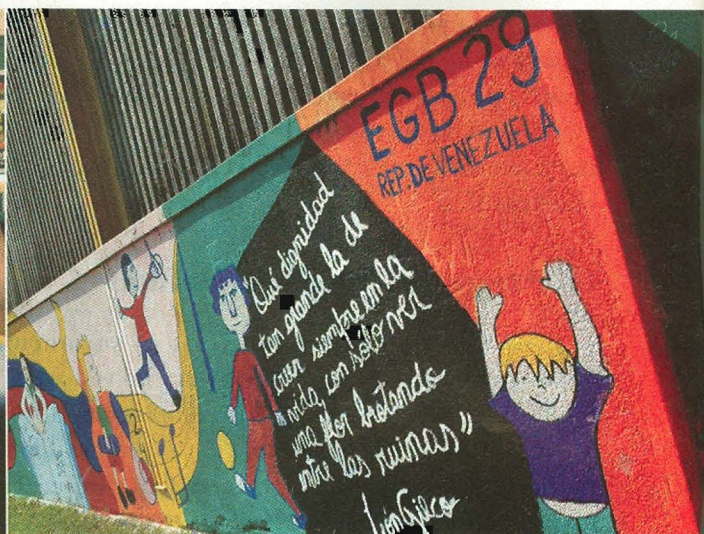
Desde la escuela percibían, además, que tenían que reconstruir ciertos códigos vinculados con la confianza: “Nosotros no somos jueces, somos maestros, y compartimos con las familias y los chicos un momento de la vida que puede ser tan largo e importante como ellos decidan, porque nosotros estamos acá, no estamos de paso. Todos necesitamos sentir la seguridad de que alguien va a estar ahí, acompañándote, porque cuando vos sabés que el otro está, las cosas te salen”, advierte la directora.

“Aquel criterio que nosotros defendemos desde el discurso, ponemos el cuerpo para sostenerlo. Esto significa que si vos decís que a un pibe lo respetás, tenés que hacerle saber que lo querés. Y cuando lo rete, cuando me enoje, cuando vayamos a escribir, cuando vayamos a leer, yo lo estoy queriendo”, concluye Patricia.

La Escuela República de Venezuela es considerada urbano marginal. ¿Cómo se educa desde la marginalidad,







cuando está instalado el discurso que afirma que estos niños no deberían tener posibilidades de nada? Esta es la pregunta que Patricia se formula y a su vez responde: “La cuestión es, en lo cotidiano, buscar el modo de dignificar cada una de las actividades que uno hace. Porque es así, porque no tiene explicación. Porque sos una persona, chiquita o grande; porque si no sería como cuando los españoles discutían si los indios tenían o no alma. No se discute”.

Esta introducción le permite explicar cómo conciben el comedor escolar en el marco de la jornada completa: “Partimos del sentido común; si vos estás 8 horas en la escuela tenés que comer, es una actividad más dentro de la escuela. Y lo tenés que hacer en un lugar digno, que sea agradable, donde puedas comer tranquila, que haya postre, que disfrutes la comida con tus compañeros”.

El comedor está organizado en tres turnos, porque la vajilla es escasa. Las cocineras deben hacer malabares para que 10 kilos de pan alcancen para 400 chicos. “Está la escuela ideal y la escuela posible, y todos los días hay que hacer que la ideal sea parte de la posible”, enfatiza Rossi.

## Comunicación y expresión

A diferencia de las escuelas de doble jornada, que destinan un turno para las áreas curriculares y otro turno para la organización de talleres, las de jornada completa se entienden como escuelas de un solo turno de 8 horas. “Todo es oferta curricu-

lar –dice la directora– y para que se pueda trabajar de este modo nosotros ponderamos Matemática, Plástica o Tango de la misma manera”.

La Escuela N° 29 cuenta con los EDI (Espacios de Definición Institucional), a partir de los cuales han incorporado a la oferta pedagógica cuatro lenguajes artísticos: Danza, Teatro, Música y Plástica. “Primero tenemos en cuenta la importancia de que los pibes se expresen de diferentes modos. Por otro lado, al no haber en el barrio ninguna instancia gratuita para el desarrollo de estas actividades, creemos que la escuela es la encargada de proporcionarlas”, señala Patricia.

En el tercer ciclo hay un taller de tango, y a partir de él algunos alumnos de la escuela fueron invitados por la Casa de la Cultura Municipal a formar parte del ballet. Rossi explica: “Estos espacios le permiten al pibe mejorar su autoestima, porque cuando algo te sale bien lo demás te tiene que salir”.

El eje de trabajo en la escuela es la comunicación. Relata la directora: “En la escuela siempre estallaba la violencia y nos dimos cuenta de que era la única manera de comunicarse que tenían los chicos. Para pedirle a un compañero que saliera del banco, le daban un empujón. Queríamos que pudieran decirle al otro: ‘No quiero que te sientes conmigo’, así que empezamos a buscar otras formas de expresión, de poder decir”.

Desde hace diez años, la escuela tiene un periódico que busca recuperar la función social de la lengua. Cuando cuentan con recursos para sacar fotocopias, el periódico toma la forma de una revista.





**Pueden porque creen que pueden.** Esta sentencia de Virgilio, dibujada en letra manuscrita, integra el colorido mural que los alumnos hicieron el año pasado, en el marco de los festejos de las bodas de plata de la escuela.

“El diario sirve para que otro lea lo que vos escribiste, y para ello tenés que escribir de un modo que sea entendible”, observa Rossi.

Patricia comenta que quisieran tener un grabador en cada aula, porque “para trabajar la oralidad tenés que aprender a escuchar otras voces, distintos tipos de música. Educar el oído en escuchar, para luego poder hablar y comunicarte”. Y continúa: “Los pibes disfrutaban muchísimo. Existe el prejuicio de que hay cosas que estos chicos no pueden disfrutar. Si no fuera por eso, no sería tan sorprendente que yo te dijera que los pibes disfrutaban de la música”.

### Paredes que hablan

*Pueden porque creen que pueden.* Esta sentencia de Virgilio, dibujada en letra manuscrita, integra el colorido mural que los alumnos hicieron el año pasado, en el marco de los festejos de las bodas de plata de la escuela.

“Acá solemos decir que las paredes tienen que hablar”, dice Patricia. Y, efectivamente, las paredes se manifiestan: *En algunas sociedades impiden que las niñas asistan a la escuela. Justifican la violencia dentro y fuera de la casa. También las mujeres son las que más sufren el desempleo y el subempleo. Y las que tienen trabajo, muchas veces cobran salarios inferiores a los de sus compañeros varones por el mismo tipo de tareas. Día Internacional de la Mujer. Alumnos de 7°.*

Desde 1996, al cumplirse los 20 años del golpe de Estado de 1976, la Escuela N° 29 ha decidido enseñar este tema como parte de la historia reciente,

reconociendo toda la complejidad que conlleva la transmisión cuando se ven afectados los propios recuerdos y vivencias, sabiendo que hay cosas que por

diversos motivos no se han contado, o que no están todavía en los libros. Este año se han propuesto reactivar el ejercicio de la memoria a través de las preguntas, y solicitaron a los alumnos que recojan testimonios de sus padres, tíos y abuelos acerca de cómo vivieron ese 24 de marzo de 1976. Por otra parte, los chicos de 6° van a realizar un mural en una de las paredes blancas de la fachada: “Ellos dicen que van a hacer como un Guernica, pensaban pintarlo en sepia, o en blanco y negro y tonos de grises, no lo quieren hacer en color”, cuenta Rossi.

### Olor a escuela

En una fecha muy especial, en la que desde la escuela se decide cruzar la voluntad de recordar, con la esperanza y la libertad, Patricia Rossi es capturada por algunas imágenes de su propia escolaridad: “Para mí la escuela tenía olor a cosas nuevas, los zapatos, el delantal, el libro, y sobre todo tenía olor a mate cocido. Pero lo tomábamos porque era rico, yo no tenía hambre”. Patricia empalma aquella figura del pasado con otra que anhela para el futuro: “Yo quiero ver otra vez una escuela donde el mate cocido se comparta porque es rico, y punto, no porque no comiste nada desde la noche anterior. Esa es la escuela que quiero, así es como vos aprendés, realizás un esfuerzo, crecés y te hacés mejor junto con el otro”.

Ana Abramowski

Fotos: Luis Tenewicki



# Una televisión para educar

**D**eslumbrado por las posibilidades del lenguaje audiovisual como despertador de vocaciones y como herramienta seductora para el aprendizaje, el cineasta y flamante director de Encuentro –canal de televisión educativa que lanza el Ministerio de Educación de la Nación– Tristán Bauer cuenta cómo se prepara para este desafío.

El director de, entre otras, *Cortázar*, y la multi-premiada *Iluminados por el fuego*, analiza la función social que puede desempeñar esta señal federal –que estará en el aire en la segunda mitad de este año– si apunta hacia el aprendizaje, la autoestima y la construcción de identidad de los argentinos.

–¿Qué papel puede cumplir el nuevo canal como herramienta educativa?

–Hoy los medios audiovisuales están muy amalgamados, es difícil hablar de televisión sin hablar de internet, o de cine sin referirse a la televisión, y de lo que significan los avances en las nuevas tecnologías. Sin embargo, apuntamos a la masividad de la televisión; no es una señal específica para un determinado segmento de la comunidad educativa. Hablamos de un canal que será de aire, de cable y satelital, y que tiene la intención de llegar, incluso, a los lugares donde resulta más complicado, como las 12 mil escuelas rurales que hay en la Argentina.

–¿Contra qué prejuicios deberán luchar como canal de televisión educativa?

El director de Encuentro, la nueva señal de televisión educativa que produce el Ministerio de Educación, está convencido de la función social de los medios audiovisuales, y asegura que el canal permitirá explorar las enormes posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para hacer accesibles los contenidos educativos.

–En principio, contra el criterio que dice que la televisión educativa es aburrida. Nuestra manera de encarar esta problemática es jugar con todas las posibilidades que tiene el lenguaje audiovisual. Trabajar con la imagen, con la rítmica, con la música. A la vez, en la televisión es muy fuerte la identificación con las personalidades. Por eso en la señal participan Adrián Paenza, el Chango Spasiuk, Jorge Ginzburg y Pino Solanas, entre otros. Todos nos acompañan para que el conocimiento no vaya por el lado de la imposición sino por la vía de la seducción, de lo atractivo, hasta del entretenimiento.

–¿Qué permite el lenguaje audiovisual?

–Cuando se pensaba la televisión educativa, muchas veces se producía un divorcio muy fuerte entre los contenidos y los hacedores de esos contenidos; nuestro trabajo es que ese vínculo se produzca bien. No solo que los contenidos sean interesantes y de la mejor calidad, sino que también la transformación de estos en un producto audiovisual resulte cautivante. Estamos trabajando, por ejemplo, las batallas de la Independencia conducidas por San Martín. Eso podría ser resuelto





con un gran profesor ante un pizarrón o puede hacerse con un trabajo –que es el que estamos realizando– donde se reconstruyan estas batallas con la utilización de animación computada, materiales de archivo, películas históricas y visitando los lugares de los acontecimientos; y contar una historia a partir de la recreación de figuras como San Martín, sacándoles provecho a las posibilidades que brindan estos recursos tecnológicos y estéticos.

–Además de los temas que forman parte de la cu-

rrícula, ¿qué otras cosas se van a narrar en el canal?

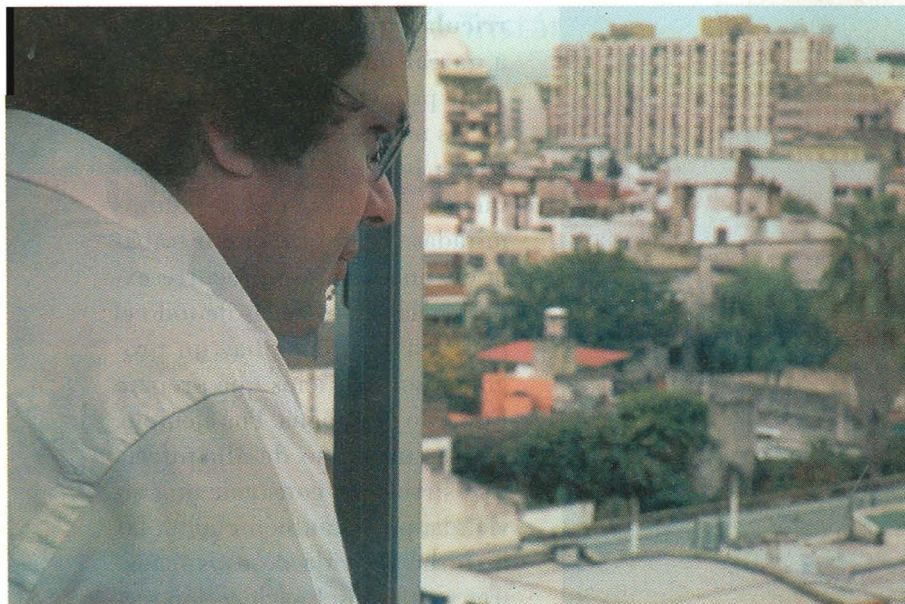
–Una propuesta es la producción de las mismas escuelas, que gracias a la tecnología de las pequeñas cámaras aportan nuevas miradas. Bruno Stagnaro trabaja en una serie que recorre experiencias en escuelas de todo el país. Por otro lado, hay un programa sobre oficios que prepara Eduardo Mignogna. Por ejemplo, uno es un curso de albañilería que sirve para construir una vivienda, pero también cuenta las historias de vida de esos maestros y alumnos. La educación técnica es otro punto fuerte: ver un parque de diversiones no con una mirada externa sino desde la tecnología, para observar qué fenómenos de la física y de la química operan.

–¿Tendrán que educar la mirada de los espectadores?

–Es un tema muy complejo, porque ¿qué significa eso cuando los jóvenes de hoy poseen una formación audiovisual tan distinta? Tengo 47 años, y cuando era chico había solo tres canales de aire –en blanco y negro– y estaban las salas cinematográficas, ese era mi imaginario audiovisual. Hoy, en los centros urbanos, los niños y los jóvenes se forman con un bombardeo permanente de la te-

levisión con varios canales, con muchas salas cinematográficas y todas las posibilidades que aportan internet, el video, el dvd. También es cierto que hay sectores que nunca han ido al cine. O sea, la formación en la cultura de la imagen es muy diferente. Pero creo que son líneas que marchan en cierta simultaneidad: construyendo una imagen y proponiendo una, se da también una formación de esa mirada. Pensamos una señal muy hermanada a internet, que permita un ida y vuelta, que sea un vehículo de comunicación. Por





eso, la señal se llama Encuentro. Está pensada no desde la idea de una caja sabia que dispara conocimientos, sino desde un lugar de reunión entre participantes que tienen en común el deseo y la voluntad de aprender y conocer. Trabajamos sobre todas estas dudas.

**Acerca de su labor como cineasta** –Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Eva Perón, está preparando un documental sobre Ernesto Che

Guevara–, ¿qué posibilidades abre el trabajo con una iconografía argentina tan presente en sus películas?

–Mi cine está muy vinculado con la memoria, esto tiene que ver con una búsqueda de la identidad que, en definitiva, es una construcción. En todo caso, mi línea de trabajo se inscribe en una voluntad de cambio, porque mirar hacia el pasado busca obtener una reflexión para la transformación. Soy de los que piensan que no podemos avanzar ni como individuos ni como sociedad si no somos capaces de evaluar nuestro pasado. No con ánimo de fijarnos en la nostalgia ni en el regodeo

de una herida; sino para proponer una mirada sobre el pasado, con voluntad de avanzar hacia el futuro. Hay que analizar los errores, los aciertos y los conflictos, y las dificultades para verlos.

–¿Esa línea de trabajo se trasladará al canal?

–Sí, y en ese sentido tenemos una gran responsabilidad. Para cosas que de alguna manera están latentes en la memoria de los argentinos,

## Algunas experiencias internacionales de TV educativa

La televisión puede transformarse, por su lenguaje y por la forma directa en que penetra en la vida cotidiana, en una herramienta didáctica increíblemente cautivante. Lo han comprobado países como Inglaterra con la BBC (quizás una de las televisiones educativas más logradas); Canadá con TV Ontario; Estados Unidos y su sistema de canales públicos, que incluye corporaciones con fines pedagógicos como *National Program Service (NPS)*, la *Public Broadcasting Service (PBS)*, la *Corporation for Public Broadcasting (CPB)* y el *Sesame Workshop* (cuyo producto más célebre es *Plaza Sésamo*); Francia con la Cinquième; el convenio del Ministerio de Educación español con Radiotelevisión Española (RTVE), entre otros.

Como ya lo habían confirmado tanto la Televisión Educativa Mexicana como TV Escola y Futura (brasileñas), Chile y la Argentina reafirman –con sus inminentes creaciones de emisoras educativas– que la tevé no está relegada al mero rol de golosina visual. “El espacio audiovisual permite maravillosas formas de lectura de nuestras realidades –reflexiona el prestigioso pedagogo Omar Chanona Burguete–. Es un universo de innumerables desarrollos tecnológicos en los que testimonios, expresiones y construcciones se corporizan en la pantalla para alimentar de datos, sucesos e ideas nuestra forma de ser y estar en nuestras cotidianidades y sus futuros posibles”.

**Jésica Tritten**

Asistente de la Dirección de Encuentro.



la televisión puede dar un carácter muy vívido. El proyecto del canal educativo nos permitirá hablar de figuras en el campo de la ciencia y la política como, por ejemplo, el General Mosconi; lo que significó su obra, el surgimiento de YPF, y decir: "Miren, este hombre no es un extraterrestre, sino un argentino que pudo construir una empresa petrolera ejemplar para toda América Latina". En ese sentido creo que aparece la tradición de mi cine, en estos valores vinculados con la autoestima y con las posibilidades de transformación. Retroceder y analizar lo que fue la Noche de los Bastones Largos, lo que significó en el campo académico. Todas estas ideas vinculadas con nuestra memoria deben tener una presencia fuerte en nuestra señal.

—¿Cuál debe ser la función social del canal?

—El aprendizaje. La imagen tiene muchos rasgos, pero uno muy importante es el de actuar como un enorme despertador. De conciencias, sobre todo. Si somos capaces, por ejemplo, de hacer un programa sobre matemáticas y que niños y jóvenes descubran una pasión, o de crear programas que hablen de Luis Federico Leloir y Bernardo Houssay, hoy personajes desconocidos por la mayoría de la población. Si esto logra cautivar a maestras y maestros para que lo utilicen en sus clases, está clara la importancia que puede tener el canal educativo. Aunque es difícil dar un paso más y profundizar, ahí me parece que los libros y la lectura son irremplazables. Pero sin duda, y por haber sido cautivado por ese lenguaje, estoy seguro de que, como despertador, lo audiovisual es imbatible.

—¿Hacia dónde debe apuntar el aprendizaje?

—No hay nada más hermoso en el mundo que aprender, y queremos demostrarlo. Que sea un aprendizaje para el cambio, para la transformación. El día en que uno conoce a los padres fundadores de la independencia, esas ideas de una América Latina más justa, uno empieza a ver distinto a su continente. Cuando uno ve cómo desde la ciencia se puede transformar, sanar y curar, empieza a tener una visión distinta de la ciencia y, sobre todo, del mundo.

## La función social del cine

*Iluminados por el fuego*, la última realización de Tristán Bauer, fue vista por más de 330 mil personas en cines de todo el país. Además, el film dedicado a la guerra de Malvinas recibió numerosos premios internacionales, como el Goya a la mejor película extranjera de habla hispana.

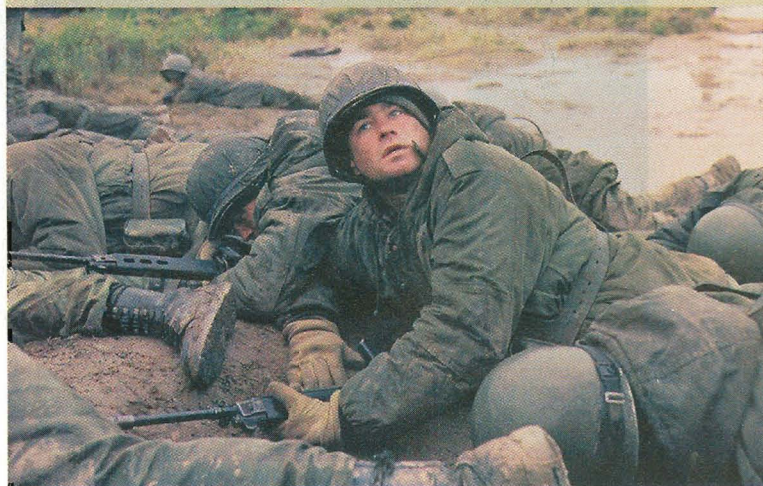
—¿Por qué una película sobre Malvinas?

—Sobre Malvinas existían dos posturas claras: Una era desmalvinizar y silenciar el tema, línea que nació al día siguiente de la derrota, cuando volvieron los combatientes, a quienes —entre otras cosas— les hicieron firmar documentos donde los obligaban a no hablar acerca de lo que habían vivido. Los gobiernos democráticos que sucedieron a la dictadura continuaron en esa dirección. Y frente a esta desmalvinización estaba la otra postura, también triste y que hablaba de la gesta de Malvinas, de los héroes. Sobre esa pantalla exterior y superficial no se permitía profundizar. Ninguna de las dos corrientes dejaban poner la lupa y sumergirse en la gran problemática que representa Malvinas.

—¿Cómo piensa que actúa *Iluminados por el fuego* sobre la memoria colectiva?

—Creo que la película tuvo un rol importante, porque fue masiva a nivel nacional y reconocida a nivel internacional (en América Latina, España e Inglaterra). Y proponiendo una sola línea clara y precisa, que era la de hablar sobre Malvinas: de los suicidios, de la soberanía, en la búsqueda de revisar el pasado. *Iluminados...* deja bien en claro que Malvinas es un eslabón más de esa cadena de horror que fue la dictadura militar. Es una gran felicidad haber descubierto la masividad del cine ya que, más allá del trabajo de artesano, está la función social de una obra cinematográfica.

Gastón Pauls, en una escena de *Iluminados por el fuego*.



Ivan Schuliaquer

Fotos: Luis Tenewicki

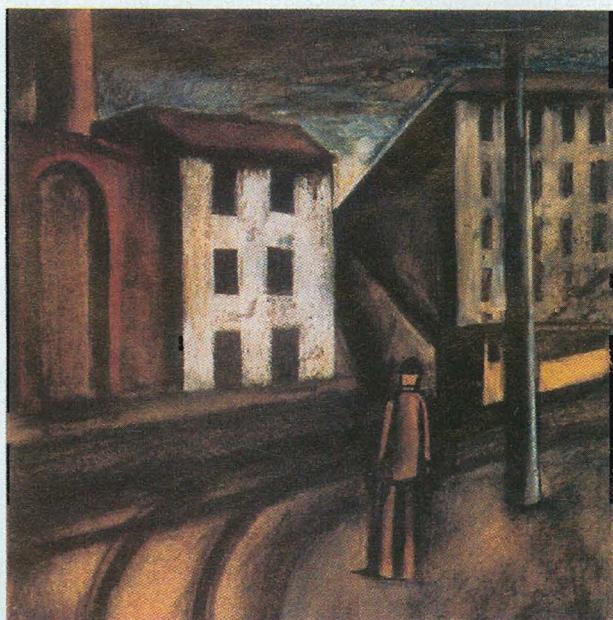


# Por amor al arte

## Periferia

No, señor, en esta escuela no hay alumnos. Sí lo es, hay un director, maestros, tizas, pizarrones... ¿qué más se necesita? Ellos no son necesarios, yo soy maestro y doy clases.

Me levanto a las seis de la mañana y viajo una hora y media para enseñar y que se me lastime la garganta de tanto hablar. Además, si su hijo no va a venir aquí, si finalmente no se mudarán a esta ciudad, no sé por qué se empeña tanto en criticar mi trabajo. ¿Que lo mío no es un trabajo? ¿Qué es entonces? No, señor, usted no me conoce, yo no miento jamás. Yo soy maestro; que en la escuela donde trabajo no haya alumnos no es mi problema, yo doy clases como cualquier otro maestro, explico los temas, doy tareas, tomo evaluaciones y, eso sí, respeto los horarios de recreo porque el



Los cuentos que forman parte de Obras Maestras en esta edición integraron el libro **Concurso de Cuento Joven**, organizado por la Asociación Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes. Participaron 1051 alumnos de escuelas secundarias porteñas, que fueron invitados a escribir una narración breve, con tema libre, basada en alguna de las pinturas, esculturas o dibujos expuestos en el museo. Aquí, tres de los relatos.

buen docente sabe seguir con firmeza el reglamento en todos sus aspectos y usted podrá pensar lo que quiera, pero yo mi trabajo lo hago bien.

Buen día. No, de chocolate no tenemos. ¿De frutilla? Tampoco. No, de ninguno de esos tres. De vainilla no. ¿Limón? No, no. Sí, por supuesto, esta es una heladería, ¿no ve el cartel que dice "Heladería", el mostrador de heladería, mi delantal de heladero...? ¿Y cuál es el problema con que no haya helado? Le digo que sí, esta es una heladería. ¿Cuál es la necesidad? Mire, señor, yo soy heladero, ese es mi oficio; si hay helado o no en mi heladería no me interesa, yo soy heladero, con o sin helado siempre lo fui.

¿El centro? En cualquier lado, m'hijo. Claro, ahora, por ejemplo, está usted parado justo en el centro, como yo y como cualquier otra persona que esté pisando esta ciudad. No es ridículo, señor, no ofenda a la ciudad que me ofende a mí; nací aquí hace muchos años... todo era distinto, pero el espíritu sigue siendo el mismo: todo es el centro, todos somos más importantes. ¿Qué dijo? ¿Cómo más importantes que qué? ¿Cómo el centro de qué? ¿Periferia? ¿Adónde va?

Y cada uno siguió por su centro.

Carla Actis Caporale, Colegio Nacional de Buenos Aires.  
Basado en *Periferia* de Mario Sironi.

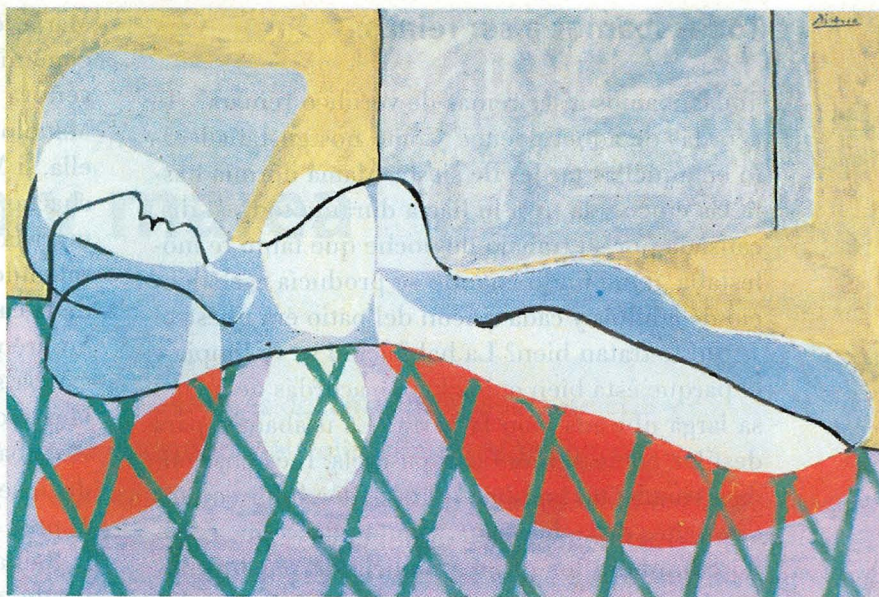


## Mujer acostada

Se encontraba acostada en el sillón de mimbre verde que había comprado en Bruselas en su primer viaje por Europa. Apoyada sobre dos almohadones de terciopelo rojo y con el cuerpo desnudo, miraba por la ventana los rayos dorados del sol naciente que iluminaban parte de su cuerpo. Descansaba antes de ponerse a escribir. Hacía varios días que venía delineando una historia para su próxima novela. Tal vez el éxito repentino de su obra anterior solo había logrado aterrorizarla con absurdas presiones para el desarrollo del segundo libro. En la tranquilidad de la habitación, de los rayos del sol, del cuerpo desnudo, trataba de repasar en la mente cada uno de los capítulos antes de disponerse a escribir un primer boceto. Inconscientemente, volvía una y otra vez al desenlace. Y nuevamente el hombre volvía a golpear a la mujer en la cabaña del bosque. Y de nuevo la mujer dejaba caer sus lágrimas, símbolo de su dolor.

La mujer había decidido que esta sería la última vez que permitiría ser golpeada. Intentaría buscar coraje para dejar a ese ser que alguna vez amó, pero ahora despreciaba. Encerrada en el baño de la cabaña del bosque, pensaba en cómo. Abrió un pequeño cajón y revolió nerviosamente un reloj pulsera, dos llaves que no le pertenecían, una tableta de aspirinas y una afeitadora descartable. Encontró lo que allí había guardado. Lo tomó firmemente con la mano derecha, que ya temblaba un poco menos. Salió del baño, atravesó la pequeña sala y entró a la habitación donde el hombre dormía con la conciencia tranquila. Sin pensarlo, repentinamente, le clavó una puñalada casi en el medio del corazón. Ya no le importaba qué sucedería si, tiempo más tarde, era acusada de homicidio.

Llorando, y sin llevarse nada, abandonó la cabaña y corrió por el camino del bosque. La noche era fría y el ambiente la atemorizaba. Corrió impulsivamente, sin parar. Corrió, corrió, corrió, hasta que el camino se convirtió en ruta. Deseaba llegar a casa pronto. No sabía con exactitud dónde estaba, pero sí para qué lado quería ir. Se paró jun-



to a la ruta, levantó el pulgar derecho y señaló en dirección a la ciudad. Pasaron algunos segundos hasta que empezaron a aparecer luces. El primer vehículo no se detuvo. El segundo tampoco. El tercero, aparentemente un camión de carga, se detuvo al ver el pelo de la mujer jugar con el viento. Ella subió y se limitó a pronunciar las palabras “gracias” y “buenas noches”. Él respetó el silencio. Y así continuó el viaje durante largo rato. Él manejaba y ella pensaba. Cuando por fin llegaron a la ciudad, la mujer volvió a agradecer y se bajó del camión. Reconocía las calles, reconocía ese lugar que le pertenecía. Caminó varias cuerdas hasta llegar a su casa. Respiró profundamente, sacó la llave que llevaba siempre en el bolsillo y entró.

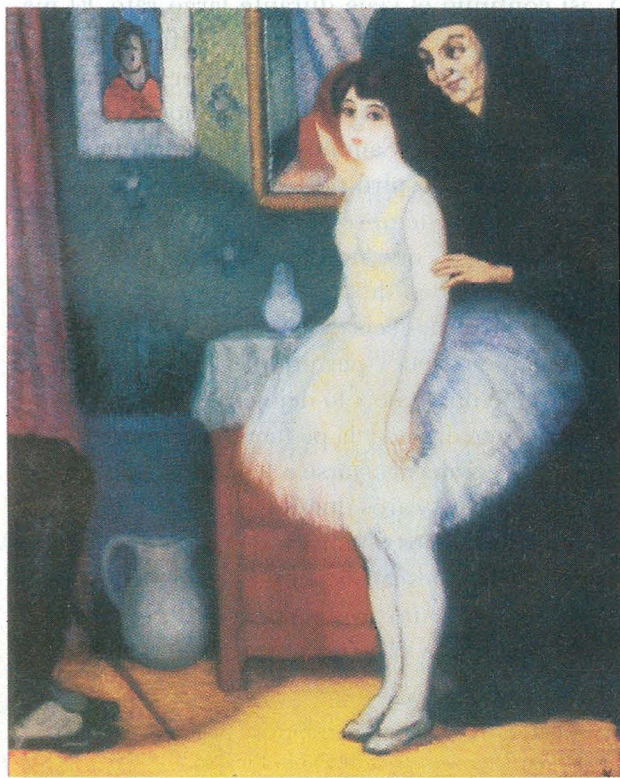
Por supuesto que no había nadie, no tenía por qué haber alguien de todas formas. Miró el reloj y ya eran más de las seis de la mañana. No tenía sueño, estaba inquieta y perturbada. Tomó un vaso de agua, bebió un sorbo y lo dejó en la piletta. Salió de la cocina y se dirigió a la pequeña sala donde usualmente le gustaba acostarse a leer. Abrió la puerta y se desvistió. Los rayos dorados del sol, un sillón de mimbre verde, dos almohadones de terciopelo rojo. Se acostó y descansó algún tiempo, antes de ponerse a escribir un primer boceto de su próxima novela que hacía varios días venía delineando.

Martín Morgenfeld, Instituto Libre de Segunda Enseñanza.  
Basado en *Mujer acostada* de Pablo Picasso.



## Todas íbamos a ser reinas

Todas íbamos a ser reinas de verídico reinar... ¿Te acordás de aquel poema? Cómo nos gustaba leerlo en aquellas tardes de siesta. Mamá dormía hasta las cinco y la tuya lo hacía durante todo el día, cansada por su trabajo de noche que tanto te molestaba. ¡Qué lindo cuando se producía ese silencio de adultos y cada rincón del patio era nuestro! ¿Aquí te tratan bien? La habitación se ve limpia y el parque está bien cuidado. ¿Te acordás de la mesa larga ubicada bajo la parra? La usábamos para desfilarse, como si fuera una pasarela. Inés enseguida arrimaba un banquito para poder subir con los tacos altos de su hermana, siempre decía que cuando cumpliera los quince pediría de regalo unos iguales. Vos le robabas las pinturas a tu mamá. Sí, no pongas esa cara, te encantaba pintarte: sombra de color azul, rimel negro, delineador, rubor, y los labios bien rojos; el pelo era lo más lindo que tenías, desarmabas ese moño tan feo que te hacía tu mamá, y tu pelo color miel caía hasta la cintura; todas te lo envidiábamos. Lástima que ahora te lo hayan cortado. No importa, la próxima vez que venga te lo arreglo, le damos un poco de forma. A



María le gustaba ponerse los tules de su traje de comunión. ¿Te acordás de ella? María, la hija de la señora Aurelia, la del ojo bizco, la hermana de Manolo. No esperarás que crea que te olvidaste de ella, si Manolo te pretendió varios años, pobre muchacho, cómo sufrió cuando te fuiste, yo pensé que moriría de pena, pero no, al poco tiempo terminó saliendo con la Susanita, esa chica de la vuelta, la de la casa amarilla. Tenía unos aires de princesa... Yo creo que en el fondo nos envidiaba, siempre estaba sola, me acuerdo cuando nos espiaba por la pared del fondo: era el momento que vos aprovechabas para lucirte más. Ah, nunca olvidaré cuando Josefina, golpeando con el palo de escoba en el piso, anunciaba tu turno. "Y ahora ante ustedes la Reina del Nilo". Te encantaba que te llamara así, desde que viste la película no te la olvidaste más; subías moviendo la cintura, con una mano levantabas la pollera que había sido de tu abuela y con la otra jugabas con tu pelo. ¿Cuántas veces volviste a ver la película? Yo ya no te acompañaba porque mamá me había prohibido juntarme con vos, no le gustaba lo que hacía tu mamá, decía que vos ibas a terminar igual. No sé cómo pudiste creer que ya no eras mi amiga, te fuiste sin despedirte. Muchas noches lloré tu ausencia, si bien estaban las otras chicas para mí vos eras algo especial, siempre te quise. Ya ves, estoy aquí a pesar del tiempo que ha pasado. Cuando recibí tu invitación, corrí a buscarte, esa tarjetita en cartulina color rosa, como nos enseñaban a hacer en el colegio. Parece que fue ayer que jugábamos a invitarnos y pensar que han pasado tantos años. La leía y releía: "Te invito a mi casamiento a realizarse en la corte del rey. Asistirán príncipes y princesas de todos los condados y por supuesto vos también estás invitada". Y aquí me tenés, estás linda como siempre, la próxima vez que venga te traigo las pinturas que tanto te gustan. ¿Te tratan bien aquí? El doctor me autorizó a visitarte las veces que quiera, dice que estás en un estado cataaa.... cataclónico.... catatónico, qué palabra tan fea, me hace recordar las películas de terror. ¿Tu mamá viene? Perdón, no quise hacerte llorar, no tenés que estar triste; sos una "Reina de Verídico Reinar".

Camila Zapata Gallagher, Instituto Santa María de los Angeles.

Basado en *La presentación* de Valentín Thibón de Libián.



# Contra viento y marea

**E**ste lunes de viento patagónico, Sonia García llega antes de las siete de la mañana a la escuela N°87 “Comodoro Py” —la única de Puerto Pirámides, provincia de Chubut— y se sube al vehículo que pasará a buscar a sus alumnos que viven en distintos asentamientos, a unos treinta o cuarenta kilómetros a la redonda, para que puedan asistir a clase. El conductor es nuevo y por eso ella tiene que explicarle el itinerario: Villarino, Larralde, La isla de los Pájaros y El Riacho.

La escuela está localizada en el Golfo Nuevo, pero muchos de los estudiantes viven y trabajan en las playas pesqueras de otro Golfo —el San José—, cuyos habitantes sobreviven precariamente de la recolección de mariscos. El de los marisqueros es un trabajo de riesgo porque se realiza principalmente en invierno; cada inmersión reduce la capacidad pulmonar de los buzos y los hace propensos a la artritis, entre otros riesgos. La salud —aun de los más jóvenes— se resiente a velocidad.

En el mismo edificio, funcionan la Escuela N° 87 (Nivel Inicial, EGB 1, 2 y 3, en total unos ochenta chicos, organizados en grados agrupados) y la Escuela Abierta Semipresencial (EAS) N° 916, un polimodal con unos quince alumnos. Sonia tiene tres cargos: a la mañana, se ocupa de

Sonia García es docente integradora de EGB y coordinadora del Polimodal semipresencial de la única escuela de Puerto Pirámides, un pueblo chubutense conocido por el atractivo turístico del avistamiento de ballenas. Pero la realidad cotidiana de los pobladores es difícil: la mayoría sobrevive apenas de la recolección de mariscos y de los servicios elementales para el turismo de temporada. La escuela se abre, entonces, como el único espacio de mejora en un contexto de enormes dificultades. Sonia, todos los días, a lo largo de los tres turnos, les brinda a sus alumnos —de 6 a 30 años— la posibilidad de superar las limitaciones del entorno.





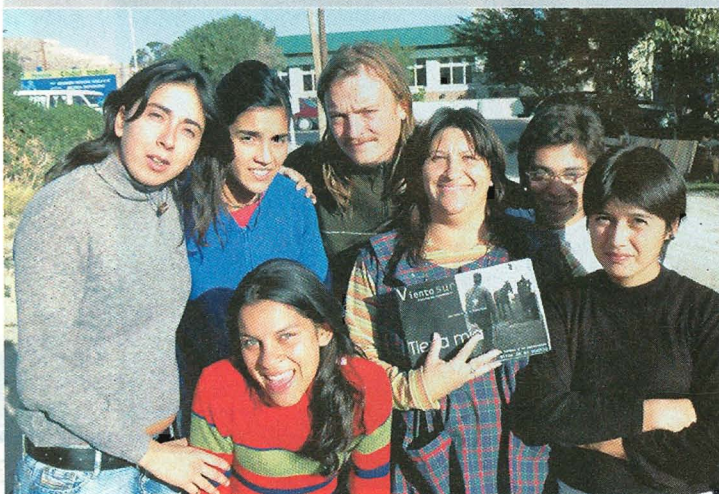
las tareas administrativas; a la tarde es maestra integradora de la EGB y, a la noche, coordinadora del Polimodal.

Su tarea, tanto en el marco de la modalidad semipresencial del Polimodal como en el de integradora, excede la transmisión de contenidos curriculares. De lo que se trata, sobre todo, es de llevar adelante estrategias de apoyo y acompaña-

## La revista *Viento Sur*

La tarea que Sonia García realiza con los alumnos del Polimodal se sostiene también gracias a un grupo de docentes jóvenes, creativos y persistentes (Eugenia Eraso, Jorge Barone, Diego Danese), que llevan adelante talleres extracurriculares como el de fotografía o el de periodismo. *Viento Sur*—una interesante publicación realizada en ese ámbito, de la que ya salieron dos ediciones— es el único medio de comunicación de Puerto Pirámides. Por primera vez, entonces, las noticias de la localidad no son escritas desde Trelew o Puerto Madryn, y lo que sus páginas retratan va mucho más allá de la postal de las ballenas: la crudeza del mercado marisquero, la oposición a la construcción de un muelle o el rescate de la identidad aborígen, por ejemplo.

La revista es resultado de una construcción colectiva horizontal, donde no hay un saber único ni modelos heredados del periodismo tradicional. La idea es consolidarse como una cooperativa de trabajo, donde los jóvenes encuentren una salida laboral “más solidaria y menos perversa”.



miento, a fin de que los chicos saquen el máximo provecho de sus posibilidades y no abandonen los estudios por dificultades económicas, familiares o sociales. Para Sonia no se trata de enfrentar a los estudiantes con su realidad sino, por el contrario, de reforzar la identidad con el lugar, aunque sin minimizar su complejidad.

Puerto Pirámides es un pueblo de 350 habitantes dolorosamente paradójico. Ofrece unos quince hospedajes de variado tipo, por lo menos una decena de locales de artesanías, y otro tanto de negocios de buceo y avistaje de ballenas. Pero no hay ni una farmacia ni una librería para sus moradores; faltan terrenos y viviendas para los pobladores y aunque es una localidad a orillas del mar, escasea el agua. En las hermosas playas de la zona hay flamantes recipientes para la basura con carteles en inglés; sin embargo, la gente que está radicada allí no tiene instalaciones para los servicios básicos.

Sonia—que vivía con su hija mayor en la capital provincial, Rawson—llegó a Pirámides en 1994, cuando el pueblo no alcanzaba los cien habitantes. Su esposo había sido contratado por la planta desalinizadora de agua y estaban cansados de vivir separados por 200 kilómetros de distancia.

Cuando llegó vivió—como viven, también ahora, algunos maestros de la escuela— en una casilla rodante, durante un año y medio.

En esos primeros tiempos, solo había luz hasta medianoche y hacía mucho frío, que todavía padecen porque el gas es muy caro y no siempre se consiguen los tubos de GNC.

## GOLPES

El maestro de primer grado faltó, así que esta tarde Sonia debe reemplazar al docente y a la vez, atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje, con los que trabaja todos los días, en contra turno. El mapa es variado: desde unos chicos que viven a 70 kilómetros de la escuela que entonces se acercan cada quince días, hasta un nene golpeado por su familia y dos nenas violadas por su abuelo.

—¿Cuáles son tus tareas como integradora?

—Hago adecuaciones curriculares, según lo que necesiten los chicos en cada situación: desde preparar material para el docente, hasta trabajar





directamente con los alumnos. La mayoría de estos chicos tiene un desfase de aprendizaje y los motivos son emocionales. No hay ningún diagnóstico de discapacidad orgánica, la mayoría de las situaciones están ligadas a relaciones familiares muy comprometidas.

—¿Ustedes pueden denunciar esas situaciones?

—Sí, lo podemos hacer pero hay tantas trabas que finalmente lo único que logramos es que la familia saque al chico de la escuela, en cuanto descubre que se detectó la situación. De modo que no es una solución. Si tuviéramos las pruebas sería más fácil, pero a lo mejor los chicos vienen y te lo cuentan una semana después.

## LA FUGA

En Rawson, antes de mudarse a Pirámides, Sonia trabajaba por la mañana como administrativa en el Ministerio de Educación y por la tarde en una es-

**“Me acuerdo de una vez que yo llevaba un libro de Paulo Freire, ellos no tenían ni idea de quién era, pero querían leerlo; así que aprendieron a leer y a escribir con Paulo Freire”.**

cuela pública especial para chicos con síndrome de Down, donde estuvo siete años. Repartía el día, además, en otros dos proyectos: alfabetizaba a un grupo de ex presos que querían terminar la primaria y les daba apoyo pedagógico a chicos de la calle.

—¿Qué recordás de esas experiencias?

—Eran chicos en riesgo, que caían presos cada dos por tres. Pero estaban muy interesados en aprender. Me acuerdo de una vez que yo llevaba un libro de Paulo Freire, ellos no tenían ni idea de quién era, pero querían leerlo; así que aprendieron a leer y a escribir con Paulo Freire. En cuanto a los presos, hace poco estuve en Rawson



y me encontré con varios de los excarcelados con los que había estado trabajando. Uno tiene una panadería y ahora es él quien espera a los presos que salen, para alfabetizarlos.

—Fue de ese penal de Rawson de donde, en 1972, se fugaron los presos políticos, que luego resultaron fusilados en Trelew ...

—Sí, yo vivía frente al penal de Rawson y mi papá trabajaba allí, era el que levantaba la barrera de entrada. El día de la fuga, me fui corriendo a la cárcel y encontré al guardia muerto; al principio pensé que al que habían matado era a mi papá. Me acuerdo de que mi mamá les preparaba la comida a las mamás de los presos políticos, para que comieran algo mientras esperaban... A nadie le gustaba la situación que se vivía: que esos chicos estuvieran presos, los gritos que se escuchaban, los maltratos...

—¿Qué impacto produjeron los fusilamientos, en Rawson?

—A partir de los fusilamientos les cambió la historia a muchos, en el pueblo. Ahí cayeron en la cuenta de lo que estaba pasando. Se hizo más evidente lo que eran los militares y mucha gen-

te salió a las calles a manifestarse contra la represión. Yo creo que fue la primera vez que vi gente en la calle, protestando.

## MANO DE OBRA

El año en que llegaron a Pirámides, la hija de Sonia debía empezar el secundario, pero allí no había más que una escuela primaria; así que con un grupo de vecinos empezaron a buscar alternativas. Lograron que se llamara a la presentación de proyectos y el de esta maestra especial, recién arribada de Rawson, fue el ganador. Las clases se iniciaron en 1995, con treinta alumnos inscriptos: no solo adolescentes sino también adultos.

Hoy, la mayoría de los alumnos del Polimodal tienen que trabajar. Lo que consiguen son puestos poco calificados y sin ningún amparo legal, relacionados con el turismo: mucamas, lavaplatos, cocineros, tractoristas o ayudantes en el camping municipal.

Los jóvenes que viven en las playas se dedican a la recolección de mariscos que después se procesan en Puerto Madryn. Se sumergen en el mar



El paisaje desolado de Puerto Pirámides.



con trajes de neoprene hasta los doce metros de profundidad, permanecen cuatro horas bajo el agua y juntan más de diez bolsas por día. Las bolsas de vieyra –por citar un ejemplo– pesan treinta kilos cada una; las empresas pesqueras se las pagan a bajísimos precios y las exportan a valor dólar.

La modalidad semipresencial fue pensada, justamente, para compatibilizar el estudio con esta realidad de los adolescentes.

–**¿Qué supone el sistema de semipresencialidad?**

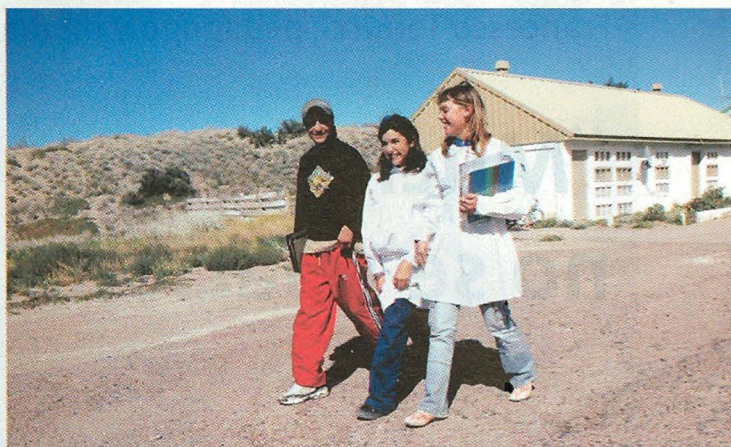
–Es un sistema que permite estudiar en casa, de manera autónoma, con cuadernillos por áreas que contienen elementos teóricos, actividades y evaluaciones. La semipresencialidad ya existía en la Provincia cuando llegué a Pirámides, lo que yo propuse fue la preparación de los cuadernillos para los períodos en que no podían venir a la escuela. Así el chico puede irse, llevarse el material, trabajar solo y asistir a lo que nosotros llamamos el núcleo, es decir los encuentros en la escuela, con las actividades que haya podido realizar. En el 97, cuando se implementa el Polimodal, se crea un cuerpo de profesores itinerantes que son los que producen el material y vienen a la escuela cada quince días a dar clase. El resto del tiempo los chicos tienen que venir tres horas por día, de 6 a 9 de la noche, y trabajan conmigo y con otras dos coordinadoras.

–**¿Qué pro y qué contra tiene este sistema?**

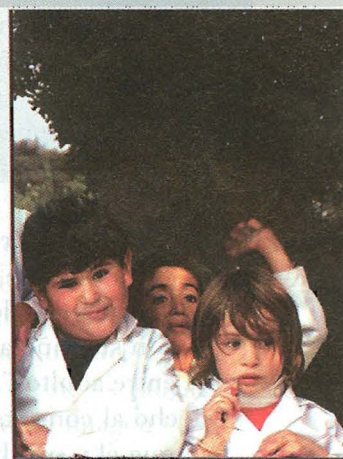
–Es un sistema que sufrió muchos altibajos. De la primera camada, por ejemplo, se recibieron poquísimos. Es que en la primaria no los entrenan para esta clase de aprendizaje tan autónomo. Les cuesta sentarse y organizarse, se sienten solos. Y tampoco las familias están preparadas, porque en esas casas la educación no tiene un lugar de privilegio. Yo trato de acompañarlos, de seguirlos, de insistirles... Pero por parte de la familia, ese compromiso no está.

–**¿Qué exigencias plantea esta modalidad?**

–Este sistema pide mucha lectura. Todo se basa en que puedan leer y comprender, así que son “horas-silla” las que deben tener. La comprensión les cuesta mucho. Ahora, cuando lo logran, no se olvidan. Es un aprendizaje muy firme el que hacen porque, entre otras cosas, al organizarse solos, lo vivencian como algo propio. Esta



**“Es un aprendizaje muy firme el que hacen porque, entre otras cosas, al organizarse solos, lo vivencian como algo propio. Esta autonomía de aprendizaje es, además, un buen entrenamiento para la universidad”.**



autonomía de aprendizaje es, además, un buen entrenamiento para la universidad.

La escuela está casi vacía. En una de las aulas, Sonia alienta a unas chicas porque la profesora de inglés les confirmó que ya estaban listas para dar el examen final. Mientras, le pregunta a otro cómo le fue esa tarde con los itinerantes y revisa la carpeta de uno que recién llegó. A los tres les deja un ejercicio –diferente– para resolver.

En 2000, Sonia había decidido que no iba a trabajar más como maestra. Y aquí está, este lunes ventoso, a las 9 de la noche, todavía en la escuela.

Inés Tenewicki

Judith Gociol

Fotos: Luis Tenewicki



# “Muchas veces la escuela no se relaciona con la vida”

**E**n su última visita a la Argentina, Francesco Tonucci habló de sus principales preocupaciones en torno a la niñez, que tienen que ver con la soledad y la falta de autonomía de movimiento de los niños, problemas que desde hace más de diez años propone solucionar multiplicando por el mundo su proyecto “Ciudad de los Niños”.

Su vocación por la infancia, que se despliega en una vasta serie de publicaciones, lo hizo merecedor del nombre de “niñólogo”. Y aunque afirma que con sus viñetas busca generar una “complicidad entre adultos”, no puede dejar de sentirse satisfecho al constatar que los niños y las niñas saben que él y sus dibujos están de su lado.

—¿Cómo empezó a dibujar viñetas?

—Las viñetas son la herencia de una pasión que tengo desde siempre, no tanto de dibujante sino de pintor. Mis primeros recuerdos de escuela son dibujos en una pizarra grande. Soy de un pueblo sobre el Adriático, Fano, y hacía muchos dibujos sobre la playa. Los pintores de mi pueblo me regalaban tubos de óleo y yo los aprovechaba para hacer pequeños grabados.

Después, mi camino no fue el arte sino los estudios universitarios. Y a fines de los 60, mientras en el movimiento estudiantil buscábamos maneras más directas para comunicarnos con la gente — y pensábamos en formas de autocritica hacia el mundo de la investigación, que estaba muy encerrado en una actitud autorreferencial—,

Hace más de 35 años, buscando un modo de comunicar sus ideas de manera más directa a un público más amplio, el pedagogo italiano Francesco Tonucci delineó sus primeras viñetas disfrazado tras el seudónimo de Frato. De la mano de la ironía, Tonucci/Frato pudo ingresar a la escuela, provocándola para que se ría un poco de sí misma.

las viñetas me parecieron un modo de abrir la comunicación a un público más amplio. Así, aproveché unos dibujos que estaba haciendo para unos tests infantiles de psicología. Cuando empecé, pensaba que esto no era algo tan digno de realizar ni por un artista ni por un investigador, por lo cual me disfracé detrás de un seudónimo: Frato. Quería señalar dos cosas. Por un lado, que las viñetas pudieron entrar en la escuela, que no es un mundo abierto a la ironía y la sátira humorística. Este es un éxito raro, porque las viñetas se reconocen y la escuela acepta reírse de sí misma. Por otro lado, las viñetas llegaron a ser un instrumento de formación profesional para maestros y maestras. En España se adoptan casi como libros de texto de magisterio; muchos profesores han usado y siguen usando mis viñetas para empezar cursos, para estimular a los estudiantes, hasta en los exámenes.

—Usted dijo que la escuela no está acostumbrada a la ironía. ¿Cuál cree que es actualmente el lugar del humor en la educación?

—Creo que cuando esto se consigue, estamos en un buen sitio. Hay una viñeta que dibujé hace muchos





Algunas de las viñetas de Frato.



“El Sol gira, la Tierra está quieta”. La madre se enfada y le dice: “¿Pero qué te explicaron en la escuela?”. “En la escuela me explicaron que el Sol está quieto y la Tierra es la que gira, pero ¿tú qué querías saber, lo que me han explicado en la escuela o lo que pienso yo?”. Esto me lo contó un amigo francés, y yo aproveché para hacer una viñeta que toca el tema del doble camino entre la escuela y la vida. Muchas veces, la escuela no se relaciona con la vida y se queda en un camino paralelo. De este modo, recibimos una cantidad de conocimientos que repetimos correctamente dentro de la escuela, pero fuera de la escuela seguimos pensando otra cosa. Esto es muy grave, porque significa que la escuela no entra en la personalidad del alumno sino que se superpone.

- ¿Cuáles cree que son los problemas centrales vinculados con la infancia, en la actualidad?
- Son muchos. Una de las diferencias más fuertes

**“Las viñetas pudieron entrar en la escuela, que no es un mundo abierto a la ironía y la sátira humorística. Este es un éxito raro, porque las viñetas se reconocen y la escuela acepta reírse de sí misma”.**

entre ser niño hace 40 o 50 años y hoy, es que antes los niños no sabían casi nada y hoy saben todo. Y frente a este enorme crecimiento de la capacidad de información, ha descendido totalmente la autonomía de movimiento. Esto significa que los niños no saben hacer casi nada, no tienen la experiencia de moverse, de practicar el

espacio y el tiempo, de vivir la experiencia y la emoción de la aventura, del descubrimiento, del riesgo y del placer. Todo el proyecto de la Ciudad de los Niños nace con la preocupación de restituir la ciudad a las niñas y a los niños.

Por otro lado, un problema muy importante para los niños respecto de la formación escolar es que la escuela sigue siendo una escuela para pocos. Si el tema

de la autonomía de movimiento es un tema básico para los niños más desarrollados, este es el tema básico para los niños más pobres y que tienen más problemas socioculturales y socioeconómicos. Yo creo que en toda reflexión escolar



debe estar la idea de que la escuela sea para todos. Esto significa muchísimas cosas distintas: por ejemplo, los niños deberían ir a la escuela con placer, cada uno debería reconocer la escuela como “su” propia escuela. Al contrario, creo que la mayoría de los niños siguen pensando que la escuela adonde concurren es la escuela a la que tienen que ir. Tercero, esta escuela sigue siendo una escuela para pocos, para los hijos “inteligentes” y que tienen buena familia. Los que no tienen una motivación, los que no tienen una familia atrás, siguen fracasando. Es común escuchar frases como “Lo siento, señora, pero su hijo no me sigue”, “No está interesado, no tiene bases, tendría que recuperar”. Son todas frases impresionantes, que deberían constituir un delito porque, ¿qué significa “No me sigue”? ¿quién tiene que seguir a quién? Yo creo que la escuela debería seguir a los niños y no los niños seguir a la escuela. En pocas palabras, una escuela para todos debería reconocer a todos los niños el derecho a llevar consigo todo lo que saben. La escuela debería empezar siempre con la escucha y no con la propuesta. Doy la palabra porque estoy interesado en saber lo que piensan mis alumnos, y todo lo que piensan lo ponemos en la mesa y empezamos a trabajar. Trabajamos sobre lo suyo, no sobre lo mío.

—¿Qué piensa como “niñólogo” acerca de las hipótesis del “fin de la infancia”? ¿Estos niños que saben demasiado, que descolocan a los adultos, están diciendo que se acabó la infancia?

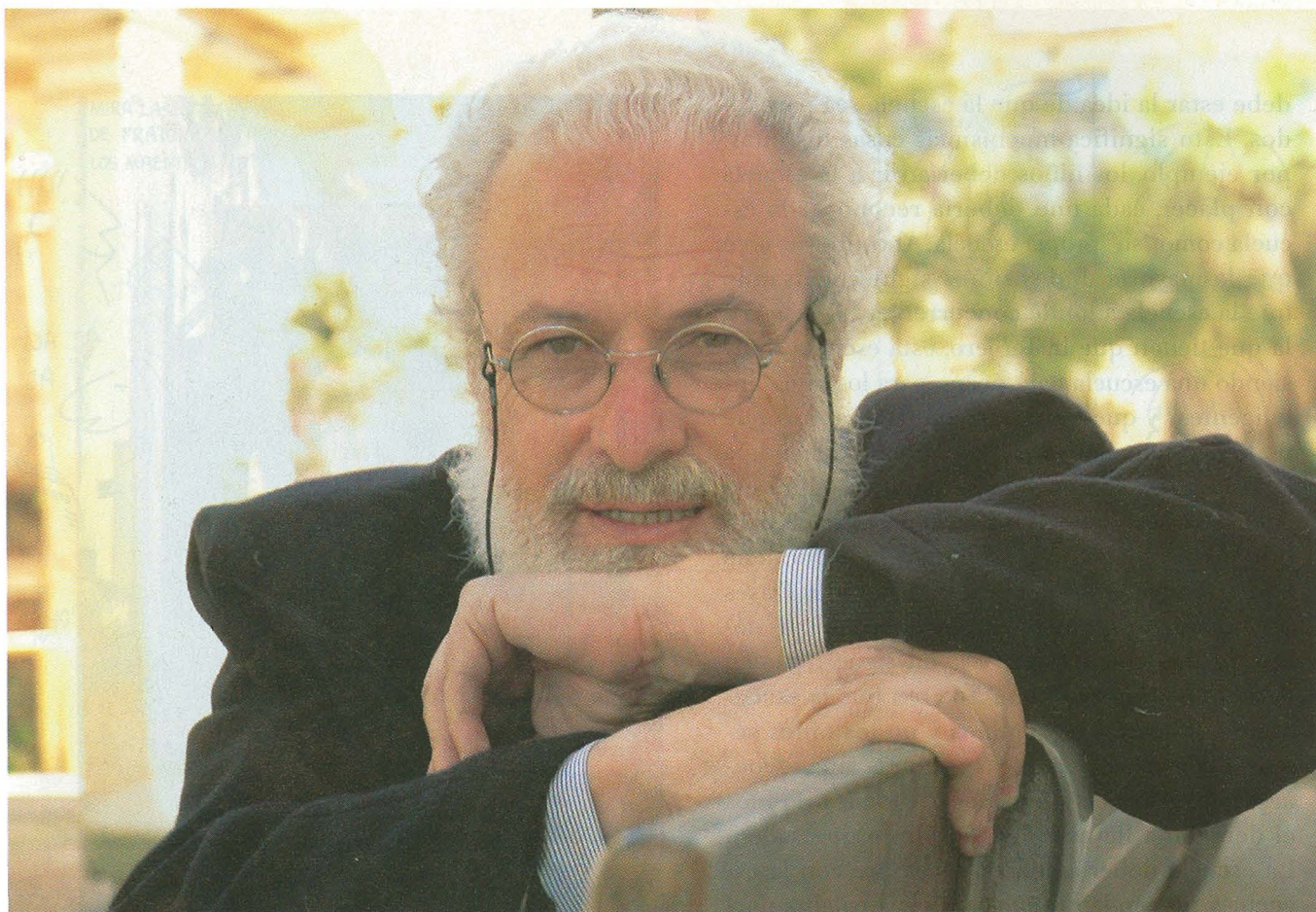
—En efecto, hoy los niños tienen dificultades para vivir la infancia porque, por un lado, acceden a conocimientos adultos de una forma muy precoz; y por otro lado, se quedan inmaduros porque no desarrollan capacidades autónomas de moverse, arreglarse; por lo cual llegan a la adolescencia con una cabeza enorme y con brazos y piernas pequeñas. Esto significa que la infancia ha cambiado; yo creo que hoy la infancia está presa, no desaparecida. Si la dejamos, vuelve. Esta es la experiencia que siempre encontramos en el proyecto de la Ciudad de los Niños. Nosotros proponemos que los niños vayan a la escuela sin ser acompañados por adultos. El éxito es impresionante, porque esto produce bienestar social y seguridad en la ciudad. Los pa-



**“Creo que en toda reflexión escolar debe estar la idea de que la escuela sea para todos. Esto significa muchísimas cosas distintas: por ejemplo, los niños deberían ir a la escuela con placer, cada uno debería reconocer la escuela como ‘su’ propia escuela”.**

dres suelen tener miedo de que los niños salgan a la calle porque hay inseguridad. Al contrario, si van afuera producen seguridad. Por otro lado, los niños que se mueven solos recuperan también una manera de vivir la infancia. Dos aspectos





**“Una de las diferencias más fuertes entre ser niño hace 40 o 50 años y hoy, es que antes los niños no sabían casi nada y hoy saben todo. Y frente a este enorme crecimiento de la capacidad de información, ha descendido totalmente la autonomía de movimiento”.**

siempre me llamaron la atención. Los niños que van solos al colegio son más puntuales que los demás, se hacen cargo. El otro aspecto divertido es que esta pequeña autonomía se transforma en un espacio social que los niños disfrutan. Los niños de Roma se organizan para llegar un cuarto de hora antes a la escuela, para jugar juntos enfrente. Cuando se les pregunta por qué les gusta tanto ir a la escuela solos, muchos contestan: “Porque así podemos hablar entre nosotros”. Por lo cual, yo creo que no es verdad que la infancia está perdida, sino que está presa y

tenemos que liberarla. La infancia vuelve si las condiciones lo permiten.

–Una última pregunta, ¿cuando dibuja se siente un poco niño?

–Cuando dibujo como pintor, con frecuencia me siento niño; pero cuando dibujo viñetas, al contrario, me siento muy adulto. Me siento un adulto que se comunica con sus colegas adultos, buscando una manera más directa para transmitir algo. Las viñetas son un hecho de complicidad entre adultos; yo confío a otros adultos algo que he pensado, que he vivido. En varias oportunidades, la gente me ha dicho que estas viñetas, que son tan simples, dibujadas apenas, sin color, les gustan mucho a los niños. Yo creo que aquí también ellos se dan cuenta de una complicidad: se dan cuenta de que estos dibujos están de su parte, y esto, como siempre, les gusta a los niños y a las niñas.

Ana Abramowski

Fotos: Roberto Azcárate



# De qué hablamos cuando hablamos de exigencia

**H**oy es común escuchar que la escuela debería ser más exigente. Hay una presunción de que la escuela no está poniendo parámetros altos de calidad para la enseñanza, o que se dedica más a “contener” que a educar a los chicos y las chicas.

La intención del dossier es poner a debate de qué hablamos cuando hablamos de exigencia. En buena parte de los ámbitos laborales, sociales, deportivos o culturales, la exigencia es una condición ineludible para desempeñarse. *En buena parte de los ámbitos laborales, sociales, deportivos o culturales, la exigencia es una condición ineludible para desempeñarse. ¿Por qué esos debates, cuando se dan en el marco escolar, parecen estar atravesados por otras cuestiones?*

¿Hay que comprender a los niños, o educarlos? ¿Hay que poner por delante la contención social, o los aprendizajes? En las páginas que siguen, queremos aportar algunas opiniones para propiciar una legítima búsqueda de una mejor enseñanza, y de que algo valioso suceda en las aulas.



# La escuela y las exigencias

Inés Dussel y Myriam Southwell

La cuestión acerca de qué significa que la escuela sea exigente, qué se exige y cuánto se exige, no es un aspecto que esté claramente delimitado. Lo que el enunciado de "ser exigente" trae, varía y está supeditado a muchas otras variables.

En un muy clásico texto de la sociología de la educación, Boudelot y Establet (1990) registraban algunas históricas y persistentes quejas en torno a los problemas del nivel educativo:

1988 "No podemos hacernos ilusiones con estos datos... se impuso una calificación muy indulgente para los exámenes escritos de matemáticas y de ciencias físicas... será cada vez más difícil evitar fracasos progresivamente más numerosos en las universidades". (G. Bayet, 1988)

1956 "La decadencia es real, no es una quimera: es frecuente encontrar 20 faltas de ortografía en un mismo trabajo literario de los últimos cursos". (N. Desk, *Un gâchis qui défie les réformes: l'enseignement secondaire*)

1912 "Como ya no se practica el latín, cae en desuso la excelente frase francesa clásica". (P. Zidler, *L'Enseignement du français par le latin*)

1862 "La ignorancia casi general de la ortografía". (Presidente del tribunal del bachillerato en Rennes)

1820 "Hemos de confesar que a veces recibimos cartas o reclamaciones de individuos poseedores del título de bachiller y cuyo estilo y ortografía brindan la prueba de una vergonzosa ignorancia". (Presidente de la Comisión de Instrucción Pública)

Sin lugar a dudas todos necesitamos aprender a vivir activamente, en medio del torbellino de cambios que nos rodean. Pero nada está cerrado, nada es inevitable, no hay sentidos únicos en la organización de nuestras sociedades cambiantes ni en nuestras vidas. La forma en que estos debates son recogidos en el currículum, está mediada por discusiones contemporáneas y por las transformaciones que las disciplinas científicas sufren en tanto herramientas para pensar y operar sobre la realidad.

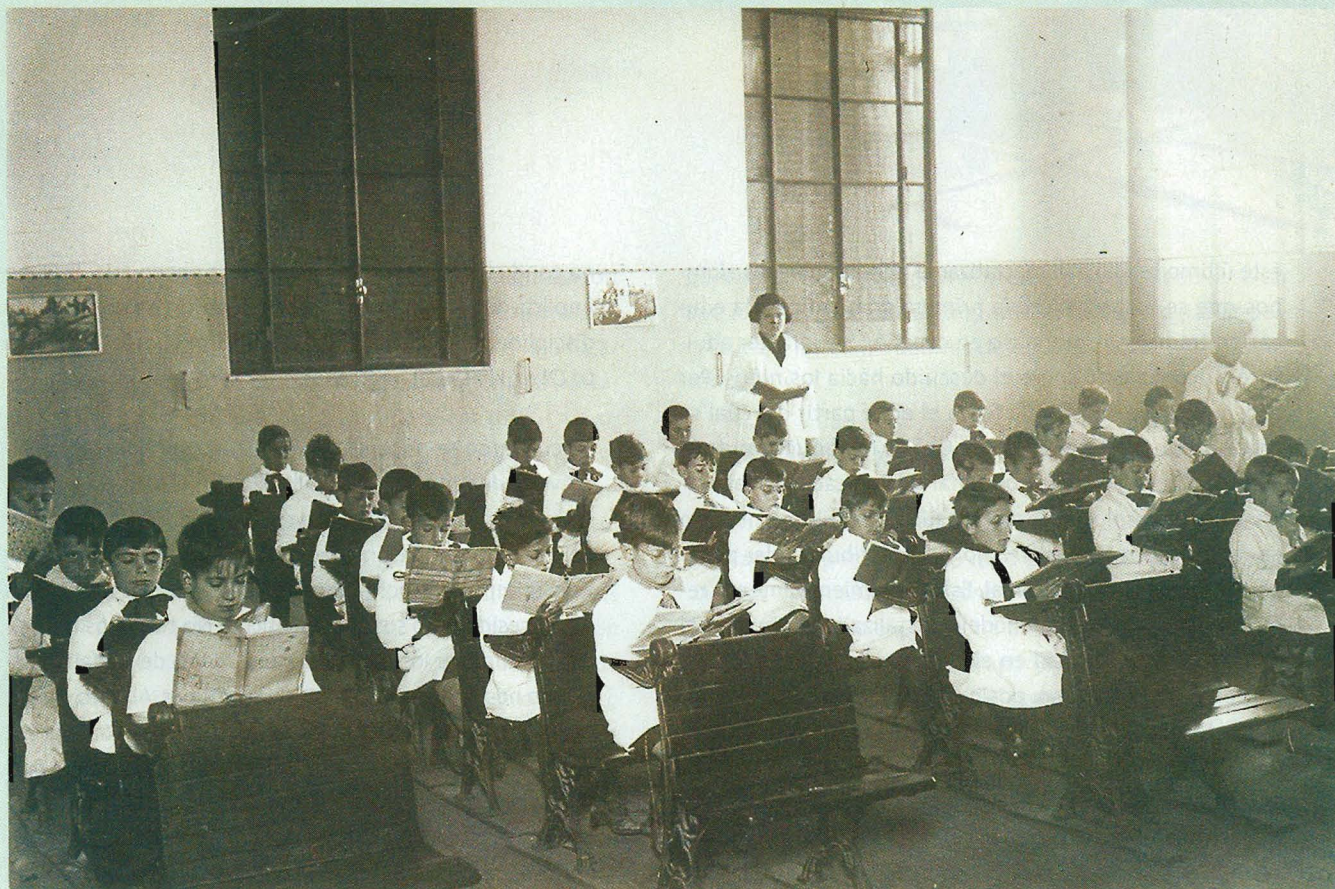
Cuando el sistema educativo se consolidó, la cuestión de la exigencia estuvo asociada a prescribir con exactitud lo que los maestros debían hacer, estableciendo una correspondencia "cristalina" entre qué enseña el adulto —como es el adulto— que se evalúa. Un ejemplo de ello era la enseñanza que se organizaba —en las escuelas normales— en torno a un cuaderno de método que buscaba, por un lado, prescribir los alcances de lo que debía enseñarse y —por otro— anticiparse a las complejidades que ello podría abrir en cada situación concreta, estableciendo previamente los modos en que el trabajo se secuenciaba, se desarrollaba y se exigía. Así se describe la experiencia en la primera de las Escuelas Normales de La Plata:

"Después de esa práctica y a medida que se llegaba a cada conclusión se trasladaba al papel en el cuaderno de métodos, las síntesis del procedimiento empleado con los sucesivos pasos a seguir. En forma tan segura, al final de la carrera, cada alumna-maestra poseía su Cuaderno de Métodos que registraba los empleados para la enseñanza de cada materia, lacónica pero claramente consignados, cuaderno guía para la maestra novel que con sólo consultarlo, tenía la clave para su trabajo diario (...). Tenemos uno a la vista del año 1894 que contiene desde los consejos de preparación del maestro para su trabajo, determinación precisa de la idea o fin de la lección, resumen de un bosquejo, principios, preparación de lecciones, clase de preguntas, actitud, lenguaje, énfasis, inflexión de la voz y expresión de la cara de la maestra, etcétera"<sup>1</sup>.

Este modo de operar sobre la realidad educativa sintetiza el pensamiento político y social sobre el cual se basó la escuela moderna. Ello implicaba también una mirada particular sobre las disciplinas escolares que mostraba —entre otros aspectos— un fuerte relieve moral que la enseñanza debía perseguir, una apreciación de la inmutabilidad del conocimiento y una pretensión de atrapar y "formatear" las diversas complejidades de las realidades educativas:

"Aritmética. — La iniciación concreta de la numeración era de rigor. Los niños aprendían cada nuevo paso componiendo y descomponiendo los números en las cuatro operaciones básicas a la vez. (...) En todos los grados se exigía a los alumnos que propusiesen problemas, a fin de poner a prueba su capacidad.





**Escritura.** – El aprendizaje de la escritura, se iniciaba simultáneamente con la lectura. Dar destreza a la mano, claridad y precisión a la forma, era lo primordial. Luego la caligrafía (por definición belleza), más sin letras de adorno, combinaciones de rasgos, ni uso de tintas de color. En la ejecución de los deberes se exigía como en todo sinceridad y verdad.

La ilustración parcamente usada, no se desechaba, más se exigía fuese ejecutada por el alumno, y –¡ay!– de quien hubiese osado ilustrar su deber rompiendo figuras o destrozando libros.

El tiempo era una cosa preciosa y no se permitía a los alumnos desperdiciarlo en nada vano e innecesario. El destinado al estudio estaba tan calculado como el dedicado a clase”<sup>2</sup>.

Asimismo, esta concepción ponía una fuerte exigencia sobre la propia escuela, con una significativa carga en todo lo relativo al autocontrol de los sujetos, no le daba un lugar productivo a la existencia de errores durante el aprendizaje y sancionaba fuertemente lo relativo a la expresión de la conducta de los individuos:

“Los deberes, es decir el trabajo escrito para que los alumnos los hicieran en sus casa, eran pocos y muy oportunos. En los primeros grados debían ser cortos, exigidos con muy buena letra, muy prolijos y en cuaderno. El anotador no se

empleaba, es que su fácil deshoje, lo hacía sospechoso. Era un atentado a la economía y un motivo de desprolijidad que no se toleraba. El cuaderno obliga a no arrancar hojas que eran numeradas, a poner mucha, muchísima atención en la ejecución, pues no se admitía el uso de la goma”<sup>3</sup>.

En las primeras décadas del siglo XX, la república produjo un proceso de modernización cultural impulsado desde el Estado. La sociedad argentina se volvió más compleja como resultado –entre otros aspectos– de las nuevas formas de producción y el desarrollo industrial. También este período de las primeras décadas del siglo fue escenario de la conformación de políticas estatales hacia la infancia, no ya interpelada como futuro adulto ciudadano, sino en su condición vigente de niño/a. En ese contexto surgieron concepciones que renovaron el debate en torno a la enseñanza y las lógicas escolares cotidianas, como parte de un marco cultural mucho más amplio situado en los últimos años de la década del 10 y comienzos del 20. En ese momento el clima social del la posguerra ponía en crisis los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo decimonónico y estimulaba la inclusión de formas de conocimiento ligadas a la sensibilidad, más allá del pensamiento racionalista.

Ello configuró un marco importante para el surgimiento del espiritualismo y el movimiento de la Escuela Nueva;



éste último tendió a democratizar la mirada sobre los alumnos, que se constituyó en la primera gran crítica a la educación tradicional, que puso en cuestión su carácter adultocéntrico y alertó sobre el descuido hacia los niños. Por ello, buscó que la infancia fuera el eje a partir del cual se organizaba el tiempo escolar. Con la introducción de la Escuela Nueva, se buscó combinar reivindicaciones laborales docentes y soluciones a la cuestión infantil, en el intento de repartir espacios de trabajo y de distribuir poder pedagógico-burocrático y gremial. Este movimiento intentó remover los cimientos del modelo cristalizado, otorgando al maestro mayor libertad en el ejercicio de la profesión. En el marco de esta nueva posición había una intención de contacto con el mundo, la comunidad, la experimentación, las condiciones laborales y de vida y la responsabilidad ante los niños y las niñas. Citamos algunos ejemplos que muestran este nuevo posicionamiento en relación a lo que la escuela debía exigir y qué es lo que eso exigía de ella:

"Explíquese al alumno, con ejemplos prácticos y manera convincente, la necesidad de conducirse correctamente en la clase, en el patio, en el recreo, a la entrada y salida del aula y de la escuela. Si después de aclarados estos puntos, un alumno llegara tarde, no se le castiga ni amenaza, sino que se le impide ocupar su lugar hasta que el maestro haya agotado el argumento que trataba, para que el retrasado sienta la incomodidad de haber interrumpido la clase. (...) No digáis sino una vez al niño: observa bue-

na conducta, es menester obligarlo a observarla. Esto no implica, de ninguna manera, la aplicación de una medida disciplinaria. La escuela no es cárcel ni cuartel". (Revista *La Obra*, N° 1, 1921 pág. 14)

"El cuaderno de deberes puede llegar a ser por este camino, verdaderamente cuaderno único, en el sentido que nosotros damos a tal expresión cuaderno donde el niño trabaja directamente, sin cuaderno borrador y siguiendo el propio impulso espontáneo y el camino que les marquen sus necesidades o sus conveniencias. No tenemos necesidad de numerar los deberes en esta forma de trabajar porque no nos interesan los controles comunes. Abierto el cuaderno del niño, debemos darnos cuenta de cómo trabaja ese alumno, de cómo se ha desarrollado el tema, y de sus preferencias y de sus gustos. No prescribiremos el tipo de trabajo que es común para todos los niños (como sería la composición, por ejemplo), pero sí la "síntesis" que se copia del pizarrón. Toleraremos en sexto grado, por la necesidad de elevar el nivel cultural, el empleo de algunos cuadros sinópticos". (Revista *La Obra*, N° 223, 1932, pág. 734)

### Las exigencias y las nuevas sociedades

En las sociedades modernas e industriales de posguerra se atribuyó a los sistemas escolares la misión de proporcionar las cualificaciones generales y específicas necesarias para la ocupación de los empleos disponibles, creados por una economía en crecimiento continuo. A los sistemas educativos nacionales les cabía la misión de formar los "recursos humanos", necesarios para el desarrollo de la economía. Como los requisitos de cualificación estaban en constante alteración y aumento, a causa de los adelantos técnicos y de los cambios que se producían en las empresas, en la organización del trabajo y en los campos profesionales, aumentó la necesidad de ampliar el tiempo de permanencia en las escuelas para una población cada vez más numerosa, con una tendencia a hacerse universal.

Al promediar el siglo XX, comienza a expandirse la preocupación por el problema de las *diferencias individuales* en el desarrollo de las capacidades. La ola mundial de planificación política y escolar que atravesó el mundo occidental en la







década de 1960 se apoyó en un proceso de estandarización de la escolarización y de las políticas educativas. Asimismo, se ordenó en torno al discurso internacional de la educación como palanca del desarrollo de las economías, las sociedades y los individuos. A través de estos discursos se constituyeron nuevos modos de vincular la historia personal y la felicidad del individuo (el *desarrollo* personal) con el crecimiento y mejoramiento de las sociedades (el *desarrollo* socioeconómico). El crecimiento personal fue asociado a la productividad económica y a la vigencia de pautas de pluralismo político y cultural. La circulación y adopción de una nueva forma de estandarizar el conocimiento y de ordenar la actividades escolares implicó un nuevo proceso de reprogramación de saberes. Atravesada por los nuevos ordenamientos del saber, era posible entonces recrear el ideal de una escuela que contribuyera al mejoramiento y redención de la sociedad y de los individuos. Por ello, a través de la teoría curricular comienzan a difundirse nuevas tecnologías vinculadas con la modernización de la enseñanza: la teoría de la evaluación, la formulación y taxonomías de objetivos operacionales (Palamidessi, 2000).

Como expresión más cercana a nuestros días, los discursos de las reformas educativas de los noventa han estado prisioneros, en buena medida, de una retórica económica centrada en la cualificación de los recursos humanos, el fomento de la adaptabilidad de los individuos a los cambios que ocurren en el mundo del trabajo y la participación en la competencia creciente entre empresas, economías y bloques económicos. Ante ese discurso, pueden oponerse otras razones para destacar que las exigencias a y en la escuela están tensionadas por distintos aspectos, entre los que podríamos destacar la enseñanza para desarrollar sujetos productivos, exigidos por los constantes cambios en lo social, lo económico, lo cultural, y también por extender de modo creciente los conocimientos básicos para la formación de la ciudadanía.

En este sentido, preguntarse por la cuestión de la exigencia implica reafirmar la necesidad de que la escuela enseñe mucho y a muchos, todo lo posible y con el mayor efecto potencial para la vida de los alumnos y que –además– pueda dar cuenta de todo eso que brinda. Pero también para eso es necesario superar las visiones que proponen la adaptabilidad casi mecánica a las exigencias derivadas de otras lógicas sociales, solo como si se tratara de un destino manifiesto. La escuela les da una modalidad propia a las ur-

gencias con las que convive y, en ese suelo, debe suscitar que los alumnos sean dignos autores de sus biografías personales, y los constructores de espacios sociales de convivencia.

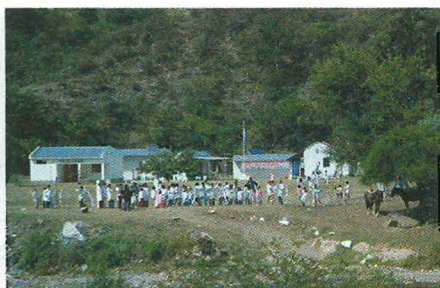
## Exigencias de y para la escuela

Desde hace varias décadas se ha producido una erosión del llamado pensamiento moderno que abarca diversos campos del pensamiento, entre ellos al pensamiento político y social sobre el cual se ha basado la escuela moderna. Junto con ello y a partir de los aportes de la teoría social – por ejemplo de lo desarrollado por el postestructuralismo – asistimos a la revisión de las nociones de poder, de saber y del sujeto. Esos debates nos han posibilitado observar que no existen “las formas” adecuadas y correctas a las cuales volver, como parámetros inmutables e ideales (por ejemplo, como parámetros de exigencia) sino que nuestros modos de operar con la realidad son el resultado de un proceso de producción cultural y social que se tramita entre las urgencias, prioridades, dilemas y certidumbres de cada momento histórico.

Los debates que han estimulado a la escuela argentina sobre el problema de la exigencia han ido desde posiciones democratizadoras, activas y de fuerte compromiso social hasta posiciones más ligadas a una excelencia académica de competitividad individual, pasando por aquellas centradas en el orden rígido arbitrario. Eso se ha expresado históricamente en concepciones tan distintas como aquella que apeló a la preparación escolar en términos de “desempeño social” que formuló John Dewey: “La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y utilizar sus propios poderes para fines sociales. La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior”. (John Dewey citado en Revista *La Obra*, 1931, N° 196, pág. 199). En el extremo opuesto podría ubicarse la demanda por preparaciones específicas, de rápida aplicación y competitivas que podríamos encontrar en muchos pedidos para puestos de trabajo.

Frecuentemente se invoca la cuestión de que la educación esté al servicio de los objetivos sociales, pero –a la vez–





se condena a la escuela a una situación de poca participación en su definición. Incluso, cuando se plantea la necesidad de formar ciudadanos democráticos, la definición de los contenidos de la democracia es axiomática y externa a quien debe apropiársela como valor.

La revisión que mencionábamos tiene la implicancia de pensar a la educación, a las disciplinas escolares y al conocimiento exigido sobre bases diferentes a las que planteó el pensamiento moderno. Distintas, por ejemplo, a la prescripción inobjetable del cuaderno de métodos que recordábamos al comienzo. Puestas en revisión las categorías de cultura nacional, de identidad, de sujeto, de poder y de saber, estamos en condiciones de abordar con nuevas fuerzas e ideas los problemas de exclusión, las relaciones entre educación, trabajo y ciudadanía, así como de repensar el lugar de los contenidos en estos nuevos marcos.

Pero esta complejidad debe afrontarse como tal, no debe ser disuelta y reducida a referencias técnico-económicas, ni se deben perder horizontes históricos fundamentales del desarrollo de las sociedades y de la educación. Seguramente todos coincidiremos en que la escuela debe enseñar mucho y debe poder dar cuenta de lo que enseña; esto es, debe hacerse cargo de los vínculos que habilita con el futuro, revitalizando enormemente su herramienta fundamental que es el conocimiento. Junto con eso debe tenerse presente que la exigencia se hace a partir de parámetros que son –en tanto tales– arbitrarios. (Una reflexión sobre este punto se incluye en la nota de Margarita Poggi, en este Dossier). Por lo tanto, esos parámetros se construyen en diálogo con las urgencias del tiempo que la escuela vive, haciendo que la lógica escolar se revitalice con las expresiones sociales de su tiempo. Esto quiere decir –entre otras cosas– que no hay un parámetro de exigencia ideal que se pueda ir a buscar ni en el pasado ni en la hipertecnología futurista; las reiteradas búsquedas de exigencia ideal suelen dar muestras de ser interpelaciones fallidas.

Sobre el final, hay una tensión más que nos gustaría dejar evidenciada. Por un lado, no adherimos a que la búsqueda de exigencia profundice la exclusión o construya circuitos elitistas. Hemos experimentado que la escuela puede enseñar mucho, a muchos y por eso, brindar puentes con mejores condiciones de existencia material y cultural. Sin embargo, esto tampoco quiere decir que dejemos de exigir y sobreprotejamos a nuestros niños restándoles la ocasión

–para algunos la única o más significativa– de apropiarse de un saber que les abra puertas. La formación también implica cuotas de frustración y de aprender que no todo vale, no todo es lo correcto, que hay conocimientos que se deben poseer para poder interactuar con otros seres y saberes; y que además hay un adulto que sabe de eso, que cifra buena parte de sus afanes cotidianos para ello y que lo mejor que puede hacer es no renunciar a exigir y exigirse. En este sentido, no es productivo que acudamos a formas de “abandono benigno” hacia los niños y aquello que debemos legarles. Hannah Arendt, una intelectual a la que solemos tomar como referencia, destacó el impacto que había generado lo que calificaba como “dejar solos” a los nuevos, a los jóvenes. Ella planteaba que al emanciparse de los adultos habían quedado librados a una autoridad mucho más aterradora: a la de su propio grupo y de ese modo habrían quedado librados a sus propias posibilidades.

Como hemos visto, las quejas acerca de lo que la escuela no enseña correctamente datan de tanto tiempo como el propio sistema escolar. Por otro lado, hemos destacado que es tan necesario que la escuela enseñe bien como lo es que no se transforme en una institución orientada por el elitismo; esto interpela nuestro lugar como adultos responsables de abrir un camino donde el conocimiento sea dable y exigible y esos dos caminos plantean dilemas, toman la forma de conflictos, según los contextos y prácticas, los cuales suelen encontrar modos temporarios de resolución. Nos hemos detenido en estas tensiones con el propósito de volverlas explícitas, no para anularlas –resultaría infructuoso–, sino porque su conocimiento permite una mejor comprensión de aquello que está en juego cuando exigimos a los actores, las prácticas, las escuelas y los sistemas educativos.

#### Notas

<sup>1</sup> *La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham*, Obra Escrita en la Celebración de su Cincuentenario, La Plata, 1938, pág. 26.

<sup>2</sup> *La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham*, Op. Cit. pág. 30-31.

<sup>3</sup> *La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham*, Op. Cit. pág. 35.

#### Referencias bibliográficas

- Arendt Hannah, “La crisis de la educación”, en: *Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política*, Madrid, Paidós, 1996.
- Baudelot, Christian; Establet, Roger, *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*, Madrid, Morata, 1990.
- Palamidessi, Mariano “Currículum y problematizaciones” en: Gvirtz, Silvina (compiladora), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana, 2000.



¿Qué es una escuela exigente?

## Notas para reformular la pregunta

Margarita Poggi\*

Antes de introducirnos en el texto, mi primera intención es aclarar por qué un ensayo sobre el tema al que convoca la pregunta. No pretendo ser exhaustiva en cuanto a ofrecer todas las perspectivas que pueden abordarse, ni presentar los resultados de investigaciones (ya que esto requeriría el aporte de evidencia empírica y excedería el espacio de estas notas); tampoco ofrecer una posición acabada sobre la cuestión. Por el contrario, este ensayo tiene como propósito explícito la elaboración de algunas reflexiones sobre el tema aludido en el título. En la misma línea, intentará contribuir a un debate sobre un planteo concreto, muchas veces pensado en forma dilemática, como es el de la exigencia hacia los alumnos, en el marco de un sistema educativo que aumenta su cobertura en las últimas décadas; es decir, al que asisten niños y jóvenes que anteriormente quedaban excluidos de la oferta educativa. Por ello, más que buscar u ofrecer respuestas, el subtítulo alude explícitamente a cómo reformular esta pregunta para mirar desde otros ángulos lo que pretendemos sea no solo analizado como un dilema, ya que como tal tiene poca o nula posibilidad de ser abordado.

Quiero también aclarar que cuando mencione el sistema educativo o sus escuelas, me referiré explícitamente a aquel tramo de nuestro sistema que cubre los ciclos / niveles EGB3 y Polimodal, o los últimos años de la escuela primaria y el nivel secundario. Es importante dejar claro este aspecto, porque el reclamo de exigencia atraviesa en la actualidad otros niveles del sistema educativo (por ejemplo, la educación superior). Sin embargo, los argumentos o planteos deben tener en cuenta la singularidad del nivel sobre el cual se realizan, por lo que formulaciones generales se vuelven poco pertinentes (a nadie escapa en este sentido, que una reflexión pueda dar cuenta, por igual, de tramos de la educación obligatoria y común con respecto a otros que no lo son).

En este sentido, la educación secundaria (bajo las distintas formas escolares en las que se presenta) constituye, en algunos de sus tramos o en su totalidad, parte de nuestra educación común<sup>1</sup> y obligatoria, según

lo prescriben leyes y normativas o según se fue conformando en las representaciones y prácticas de las familias, que hace varias décadas vienen apostando por la ampliación de los años de escolaridad de los jóvenes, según lo demuestran las tendencias de las últimas décadas.

Pero además, la política educativa federal que se desarrolla desde 2003 ha asumido con la Ley de Financiamiento Educativo, sancionada a fines de 2005, ir más allá del desafío de los Objetivos del Milenio<sup>2</sup> de Naciones Unidas en educación, al plantearse metas específicas para la educación básica universal y la inclusión de los y las jóvenes en el nivel secundario<sup>3</sup>.

Otro aspecto que me importa subrayar, es que deseo inscribir estas reflexiones no solo desde la escuela o sus actores (aunque necesariamente los concierne) y, por ello, no solo en un registro institucional y pedagógico, sino en una perspectiva más amplia. Se trata de producir sobre este tema un debate democrático profundo y pensar en todo momento en el papel de las políticas educativas, tema que concierne a la pedagogía, pero que no se circunscribe a ella. Sin embargo, no es menor afirmar que las respuestas pedagógicas no parecerían haber acompañado los nuevos requerimientos planteados de hecho hacia las escuelas secundarias, al incorporar masivamente a su población a lo largo de estas décadas, o por las políticas educativas que explícitamente han favorecido la ampliación de la cobertura y la extensión de los años de escolaridad. No es que





# Notas para reformular la pregunta

## ¿Qué es una escuela exigente?

no puedan mencionarse experiencias concretas que se han desarrollado para responder a algunos de los desafíos a los que hacemos referencia (la expansión cuantitativa por presión de lo que se denomina habitualmente la demanda, y por políticas educativas que hacen crecer la oferta), pero están lejos de conformar una propuesta integral para los problemas planteados. Queda allí abierto todavía un gran desafío como tarea pendiente a emprender.

Cierto es que se modificaron, y de modo sustantivo, las condiciones objetivas de la enseñanza en la escuela secundaria, las cuales se volvieron más difíciles con la masificación escolar. Pero además se agregaron nuevas aspiraciones que se suman –no sustituyen– a las antiguas, como es, entre otras que podrían mencionarse, la conciliación entre la transmisión de una cultura común en el marco del reconocimiento y el trabajo con la diversidad<sup>4</sup> junto con el reclamo por elevar el nivel de la “calidad” (más allá de la ambigüedad de este término) y, asociado a este aspecto, el reclamo por la exigencia.

Pero avancemos con la argumentación. Partamos, en primer lugar, del sentido común; es decir de los primeros significados que se asocian cuando se alude al término “exi-

definición la idea de cierto grado de arbitrariedad, a la que remite “lo caprichoso”.

Por otra parte, ya pensando en el campo educativo, cuando se afirma que una escuela es exigente, ¿a qué sentidos puede remitir? Sin duda, para algunos significa pensar que se trata de una escuela elitista y exclusiva. Lo que por lo general no se piensa (y menos aún se menciona) es que refiere a una escuela que, con intención o sin ella, se convierte con seguridad en una institución excluyente.

Sin duda, la exigencia, el “elitismo” puede producir cierto encantamiento cuando se mira aisladamente una sola escuela. En este sentido, no es difícil volverse exigente –o reclamar exigencia– cuando se trata de una o pocas escuelas. Basta seleccionar a los estudiantes de un modo muy estricto en el ingreso<sup>5</sup> o producir una fuerte selección durante el proceso de escolarización que tiene lugar en esas escuelas, para quedarse con la “matrícula” que puede acomodarse con mayor facilidad a las exigencias planteadas por ellas.

Pero, ¿qué pasa cuando se analiza este concepto no solo con el foco puesto en una escuela, sino desde una perspectiva sistémica (es decir, numerosas escuelas que integran, a su vez, un nivel o tramo del sistema educativo)?

Sin duda, no solo cambia la perspectiva sino que es necesario incluir, necesariamente, el plano de las políticas educativas. Aquí se trata de cuidar –en un proyecto social democrático que pretende promover justicia social– que la exigencia no se transforme en exclusión. Se trata de sostener los valores asociados a una buena educación incluyente e inclusiva, como valores genuinos y constitutivos de una escuela, también ella, democrática. Recordemos que las elecciones éticas entran, lo deseemos o no, en el escenario educativo.

Ahora bien, ¿las afirmaciones anteriores equivalen a renunciar a la exigencia en la escuela? ¿Se trata de sostener el dilema entre exigencia e inclusión o, por el

contrario, transformarlo en otra “cosa” para pensar de otro modo la realidad, en el marco de una política de democratización del sistema educativo?<sup>6</sup>

Si la opción es esta última, entonces, la pregunta del título, reformulada, quedaría planteada del siguiente modo:



gente”. Éste parece tener mala o buena prensa, según desde dónde se lo reconozca y con qué otros se los asocie. El Diccionario de la Real Academia Española define el adjetivo *exigente* del siguiente modo: “dicho de una persona: que exige caprichosa o despóticamente”. Retengamos de esta



¿por qué y cómo trabajar con la exigencia en la transmisión escolar en el marco de una escuela inclusiva? Esto es, resignificar el valor de la exigencia en la escuela supone plantearse el papel de la transmisión que tiene lugar en ella. Implica también exigir a las políticas la generación de determinadas condiciones institucionales y laborales en las escuelas, para que éstas puedan ocuparse de los problemas a los que el tema remite.

Pero abordar el por qué trabajar con la exigencia en la transmisión escolar implica considerar varios aspectos, algunos de los cuales plantearé a continuación. No se trata, en primer lugar, de solicitar o reclamar una exigencia caprichosa (al estilo de la acepción del término en el diccionario antes aludido), sino de recuperar el sentido inscripto en el propio acto de educar.

Lo cierto es que la escuela secundaria no parece escapar a tendencias sociales más generales que la atraviesan. No corresponde entrar aquí en esa caracterización (muchos autores<sup>7</sup>, con parecidas o distintas perspectivas, ya lo han hecho extensamente) pero la sociedad se ha transformado profundamente en la segunda mitad del siglo pasado, para configurarse con otros rasgos, y la escuela no puede susstraerse a dichos cambios. Y, menos aún, la escuela secundaria que recibe a jóvenes también “formados” en una sociedad con nuevas características, con las que no necesariamente hemos aprendido a trabajar como docentes en nuestra formación.

Jean-Yves Rochex, algunos años atrás, hablaba del “alumno pantalla”, como aquel que se interpone en la clase entre nosotros, docentes, y los alumnos reales y que, en consecuencia, vela —en el sentido de *oculta*— a cada alumno real que puebla nuestras aulas. La formación docente (aquí y en otros territorios) en general trabaja más con el “alumno pantalla” que con los alumnos reales. Las transformaciones de la vida social y de la escuela han conformado otro escenario para el trabajo pedagógico.

Además, las discusiones sobre la escuela secundaria no siempre parecerían tomar en consideración las transformaciones que por igual atraviesan a la sociedad y a los jóvenes. *La escuela es la última excepción al self-service generalizado*, nos dice Finkielkraut en una frase que sintetiza algunas de las características de la sociedad actual: la mercantilización, por sobre la defensa de los derechos ciudadanos; la estandarización, en lugar de una construcción social identitaria (1994, 131). Pero además, sigue afirmando, hay un malentendido entre la escuela y sus alumnos (en

“Llamo la atención en varias posturas: de pie o sentada, inmóvil, silenciosa, sin mover un solo dedo, que podría producir un ruido aunque fuera apenas perceptible; mi respiración podría también oírse, procuro que sea silenciosa, que todo quede sumido en un absoluto silencio. Llamo después a un niño y lo invito a imitarme; mueve un pie para colocarlo mejor; ¡hace ruido!, su respiración no es todavía completamente silenciosa como la mía (...). Los niños después de haber realizado estos esfuerzos y de haber experimentado las emociones y los goces del silencio, se sentían como si me quisieran más, lo cierto es que eran más obedientes y más dóciles”.

(María Montessori, citada en Revista *La Obra*, 1921, Año 1, Nº 12, pág. 12-13)

especial, se refiere a los estudiantes de la escuela secundaria): “La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador”.

Avanza aún más cuando plantea que los estudiantes confunden un objetivo emancipador de la escuela como es la formación y la transmisión de la cultura, en un “programa arcaico de sujeción y confunden, en un mismo rechazo de la autoridad, la disciplina y la transmisión”. En el mismo plano, sin matices, los jóvenes parecerían rechazar, para decirlo muy simple, la exigencia que caracteriza el trabajo intelectual. Ha perdido sentido, y no solo en la escuela, sino fundamentalmente en la sociedad. Para decirlo con otras palabras, la exigencia no goza de buena prensa entre los estudiantes. Aunque en distintos ámbitos sociales puede constatarse un reclamo de exigencia hacia la escuela, también resulta llamativo que no siempre se realice hacia otras instituciones y prácticas.

Sobre lo que nos alerta Finkielkraut, creo, es sobre la importancia de recuperar el sentido de la exigencia y de la disciplina, puesta al servicio del trabajo intelectual. Incluso, esta reflexión invita, más allá del autor, a discutir sobre el papel que juegan las normas en relación con la producción propia de una institución escolar, como es la de promover un encuentro con el conocimiento, en las distintas formas



en las que este se presenta en ella. Sin alguna forma de organización, sin pautas mínimas, no es posible desarrollar el pensamiento, y la transmisión con seguridad no tendrá lugar. Por supuesto que se puede hacer “como si” se trabajara en la escuela. Por el contrario, nos importa subrayar aquello que en un proyecto formativo de un grupo de jóvenes como el que toda escuela tiene, en forma explícita o no, apunte a desarrollar capacidades que se producen por-

### **Educación moral en acción. Grado tercero.**

“Desde los primeros días el maestro vigilará a los alumnos y les exigirá en sus actos y sus palabras corrección y cortesía. Cada vez que sorprenda a un alumno, en clase, en los recreos, y aun en la calle hablando a gritos, o gesticulando exageradamente, molestando a sus compañeros, dar la espalda cuando se habla, contestar con violencia, hablar mientras se come, reír desagradablemente o realizando, en fin, cualquier acto que revele poca educación, lo reprenderá con dulzura, la primera vez, con más severidad después; más adelante bastarán pocas palabras o una mirada para que el alumno comprenda que ha sido descubierto, y, avergonzándose, trate de corregirse. Debe acostumbrarse al alumno a vigilarse y corregirse a sí mismo. El maestro deberá tener mucho tino para la elección del lugar estratégico que le permita vigilar a los alumnos. Todos ellos deben caer dentro de su ángulo visual y sentir sobre sí, su mirada. Ello detendrá cualquiera mala intención, pero el maestro al descubrirla no castigará; el consejo convence y corrige mucho más que la medida disciplinaria”.

(Revista *La Obra*, 1922, Año II, N° 25, pág. 16)

que ciertos aprendizajes tienen lugar. La exigencia con inclusión supone atender tanto a la dimensión intelectual (formar para comprender el mundo y actuar en él, garantizar el derecho a la cultura), como a la ciudadana (formación de sujetos sociales con capacidad para intervenir en el medio con cierto grado de autonomía) y a la productiva (proyección para la inserción en actividades productivas).

Con respecto a la segunda parte de la pregunta reformulada, el cómo trabajar, se abren aquí dos grandes cuestiones: las políticas educativas y las prácticas pedagógicas (que deben ser parte integrada de las primeras) para responder a los desafíos ya mencionados.

En este sentido, las exigencias (el plural es intencional) remiten a todos los actores que promueven, generan u obstaculizan determinadas condiciones (macro y micro): autoridades políticas y docentes, familias, sindicatos y otras organizaciones sociales y los propios jóvenes que, con distinto grado de responsabilidad, pueden hacer que la transmisión tenga lugar. Por eso resulta injusto que la exigencia se coloque solo en algunos de estos actores, y más aún casi exclusivamente del lado de los estudiantes.

Con respecto a las políticas, promover la exigencia no significa favorecer la selección y la exclusión. Al fijarse objetivos comunes, propios de la educación común y obligatoria (tal como fue planteada antes) debe desincentivar explícitamente prácticas selectivas. Esta afirmación puede producir temor a algunos, porque se interpreta siempre como una nivelación “hacia abajo”, como “pérdida de la calidad”, como una “renuncia a la exigencia”. Pero, lo cierto es que no se ve en qué o cómo, al garantizar a todos un nivel básico, el sistema educativo impide a ciertos alumnos “ir más allá”. Nuevamente aquí deben diferenciarse los planos individual y sistémico.

Para concluir, unas líneas sobre las prácticas pedagógicas en relación con el tema que nos convoca. Resulta interesante recordar en este punto la reflexión de un pedagogo que, si bien se refiere específicamente a los educadores, creo que concierne a otros actores educativos:

“Por ello –y debemos seguir diciéndolo sin parar– nadie puede reprochar al educador su deseo de convencer, de conseguir la adhesión y de exigir lo mejor –o, al menos, lo que cree que es lo mejor– de los que le son confiados. En este sentido, la exigencia es la mayor marca de solidaridad; la complacencia, por su parte, a menudo esconde el desinterés, la indiferencia o el desprecio” (Meirieu, 2001, 89).





La escuela sigue siendo, por suerte, la institución social en donde los aprendizajes son obligatorios. Es este el foco central en donde colocar la exigencia. No es el único ámbito en donde se aprende, pero sí el espacio socialmente recortado en donde la interacción cognitiva es la finalidad que lo organiza y el saber constituye el "objeto", en sus distintas formas, que reúne a docentes y alumnos. En este sentido, los saberes adquiridos en la escuela se convierten en herramientas de emancipación.

Pero, por otra parte, la exigencia no puede abstraerse de la justicia. Como afirma Dubet, "el proyecto de construir una escuela justa, o en todo caso la menos injusta posible, conduce a articular y a combinar varios principios de justicia" (2004, 89): el establecimiento de normas de protección para los alumnos en condiciones menos favorables; la garantía de acceso a una cultura común, que todo ciudadano debe poseer; el reconocimiento de las desigualdades sociales en las trayectorias y logros escolares, pero también el de los efectos sociales de las desigualdades educativas. La escuela es "el lugar donde la transmisión de conocimientos es, consustancial y conjuntamente, transmisión de la exigencia de justicia, de precisión y de verdad" (Meirieu, 2004, 47). Que la escuela no sea una isla en la sociedad, que sus edificios estén atravesados día a día por distintas manifestaciones sociales, no nos libera de la responsabilidad de construir la mejor escuela posible. Por ello, la exigencia debe ponerse en la transmisión, no en actores individuales (aunque no borra las responsabilidades que les atañen); en las condiciones y procesos, y no solo en los resultados logrados; en la mirada no exclusivamente individual (hacia un estudiante o una escuela) sino también sistémica.

\* Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

#### Notas

<sup>1</sup> Que se defina como común no implica necesariamente, en nuestro sistema educativo, que la oferta sea ni única ni homogénea. Deben tenerse en cuenta además las distintas legislaciones jurisdiccionales vigentes en nuestro país.

<sup>2</sup> Prácticamente cumplidos los objetivos que corresponden al sector Educación, la Argentina se ha planteado nuevos desafíos entre los que cabe mencionar aquellos relativos a la educación inicial y secundaria.

<sup>3</sup> Puede consultarse la Ley de Financiamiento Educativo, específicamente el artículo 2°, inc. b, c y d.

<sup>4</sup> No sería pertinente extendernos aquí sobre este aspecto, pero es importante aclarar que si bien la diversidad asume y se evidencia bajo múltiples manifestaciones en nuestro país, toma -de una u otra manera, más

tarde o más temprano- la forma de diferencias marcadas por el nivel económico de la población.

<sup>5</sup> Vale la pena recordar a los docentes muy jóvenes que hasta no hace muchas décadas, el examen de ingreso al secundario era obligatorio y definía no solo la posibilidad de incorporarse a la escuela sino la de elegir turno al que asistir y el idioma a cursar.

<sup>6</sup> Las políticas educativas tienen, sin duda, deudas pendientes; no obstante, es importante reconocer los avances realizados en la incorporación de niñas, niños y jóvenes y en la extensión de los años de escolarización de la población.

<sup>7</sup> Para mencionar sólo a algunos, pueden recordarse los trabajos de Bourdieu, Giddens, Sennett, Beck, Bauman, Callinicos, Lasch y Urry, Harvey, etc.

#### Referencias bibliográficas

- Bauman, Z., *La sociedad individualizada*, Madrid, Cátedra, 2001.
- Braslavsky, C. (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana, IIPE/UNESCO, 2001.
- Bouveau, P. y Rochex, J.-Y., *Les ZEP, entre école et société*, París, Centre National de Documentation Pédagogique, Hachette, 1997.
- Connell, R. W., *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 1997.
- Dubet, F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*, París, Seuil, 2004 (hay traducción al español).
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M., *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, París, Seuil, 2000.
- Dubet, F. y Martuccelli, D., *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada, 1998.
- Duru-Bellat, M., *Social inequality at school and educational policies*, París, IIEP/UNESCO, 2004.
- Feijó, M. del C., *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires, IIPE/UNESCO Buenos Aires, 2002.
- Finkelkraut, A., *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama, 1994.
- Giroux, H., "El neoliberalismo y la crisis de la democracia", en *Anales de la Educación Común*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, Año 1, N. 1-2, Sept. 2005.
- Meirieu, P., *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- Meirieu, P., *Faire l'École, faire la classe*, París, ESF, 2004.
- Tedesco, J. C. (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, MECYT - IIPE/UNESCO Buenos Aires, 2005.
- Tedesco, J. C. y López, N., "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina", en *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, ANPAE, V. 17, N. 1, En/jun 2001.
- Tenti Fanfani, E., *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, IIPE/UNESCO, Fundación OSDE, Altamira, 2003.
- Tiramonti, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.



# Exigencia, tiempo y dolor

Alejandro Kaufman\*

La exigencia es una de las condiciones que más ponen en evidencia el carácter artificial de la escuela. Supone la sujeción de los estudiantes a esfuerzos a los que de otra manera no estarían expuestos, en función de un beneficio futuro. Semejante ecuación entre inversión de trabajo y resultados diferidos bajo el reinado de una promesa ha perdido legitimidad y eficacia, si es que alguna vez las tuvo.

Como problema es un punto privilegiado de la agenda educativa. Suele tensarse entre las apelaciones moralistas a la restauración de un antiguo pacto perdido y el abandono a la laxitud de la dominación espectacular por el entretenimiento y la demanda de ocio general.

Sin embargo, demasiadas cosas han cambiado como para reproducir el discurso moralista, deslegitimado por lo menos desde hace un siglo, aunque haya sobrevivido como nostálgica (y autoritaria) repetición voluntarista, y demasiadas cosas cursan transformaciones crecientes e im-

predecibles como para dar por bueno el discurso hedonista que exime en apariencia de toda demanda de esfuerzo.

Un primer término de la disgregación de aquella ecuación radica en los cambios acontecidos en la temporalidad. Los valores invertidos a largo plazo han sido objeto de inestabilidad y reformulaciones por todas partes, pero en particular entre nosotros, donde la extensísima exclusión sufrida por una parte sustancial de la población desmiente cualquier posibilidad de legitimación para el esfuerzo obediente en función de una expectativa diferida. Un doble horizonte se cierne a nuestro alrededor: la fluidificación y la desmaterialización de la mayoría de las certidumbres en el campo de la cultura, la técnica y el mercado, y la incidencia directa o indirecta que estos fenómenos han ejercido en nuestra sufrida sociedad.

El segundo término de la disgregación de la ecuación histórica entre esfuerzo invertido y resultados educativos obtenidos por los sujetos se relaciona con profundos cambios en los valores. No se trata de un fenómeno





decadentista, error en el que se incurre a menudo ("pérdida de límites", "pérdida de autoridad", "pérdida del espíritu de sacrificio"). No se trata de ello porque el desenvolvimiento de la técnica aplicada al mercado ha producido un acontecimiento histórico social mucho más complejo que una mera cultura hedónica o proclive a una laxitud perezosa.

Lo que ha hecho es incorporar al ciclo de los flujos económicos toda producción de sentido originada por los sujetos. El trabajo ya no consiste en acciones identificables como modificaciones de la materia, ni siquiera se reduce a las formas más triviales con que se suele representar la llamada "sociedad del conocimiento". El trabajo se ha identificado punto a punto con la vida. La condición misma de la existencia se incorporó al régimen económico, y el único parámetro objetivo inequívoco de que se dispone en la actualidad para medir esa dimensión que asocia existencia con economía reside en las temporalidades. Se trata de la disposición del tiempo vital para situarse en el régimen económico: caminar por la calle, mirar por una ventana, por no mencionar cualquier experiencia como audiencia de los medios de comunicación, han sido incorporados en forma tan inasible como productiva y sin apelación. Las tramas del consumo han abierto sus mallas. Una ambulancia que pasa con su sirena ululante no nos informa sobre el acontecimiento por el que transcurren sus ocupantes, sino que se constituye como publicidad de planes de salud privados o servicios públicos, con el consiguiente rédito político. La vestimenta, los tatuajes, el piercing, los sonidos que nos circundan por doquier, la circulación de personas y vehículos; todo ello y mucho más nos interpela como *consumidores* directos o indirectos, por acción o por omisión. Ocupan el tiempo existencial, con posibilidades aminoradas de sustraernos a esos flujos.

La importancia de señalar todo esto radica en el carácter deseante y placentero que tiene la circulación por esos carriles del régimen económico. El dolor es suprimido y el cuerpo consciente se ha desentendido de la posibilidad de convivir con cualquier displacer. Por eso el esfuerzo sólo se puede experimentar como goce.

Digamos que la escuela no puede garantizar el goce, a pesar de que se le exige más y más que lo proporcione. Se trata aquí de lo que la escuela exige a los estudiantes, pero también de lo que los estudiantes (y el conjunto de la sociedad) exigen a la escuela. En esa frustración radica en cierta medida la pérdida de legitimidad que padece la escuela. Legitimidad que sólo se podría recuperar si se demostrara el sentido que podría tener una inversión ascética sin expectativas (esto requeriría un enfoque es-



toico que sería interesante explorar, y que excede estas breves líneas). Así, para aludir a un aspecto negativo.

Pero por otra parte, la escuela coincide con el régimen económico en que demanda de los estudiantes la cesión del tiempo de sus existencias. El error radicaría en los términos del intercambio, en lo que se presume que los estudiantes deberían obtener de la escuela.

"En el peligro está lo que salva": si la escuela consiguiera visualizar el *empleo del tiempo* de los estudiantes, en tanto que *valor*, si el empleo del tiempo se pusiera en el primer plano, si en lugar de interrogar a los sujetos en función de una sociedad dislocada por la historia se los colocara en situación de confrontarse con la sociedad tal como se yergue frente a nosotros, entonces renacería una esperanza.

\* Profesor e Investigador sobre Cultura Contemporánea en la UBA.



# La escuela media: exigente y exigida

Abraham Leonardo Gak\*

Este trabajo tiene por objeto aportar al debate acerca de las modificaciones sustantivas que, a nuestro criterio, deben hacerse en la enseñanza media y se enmarcan en el panorama educativo integral de nuestro país. En tal sentido, el debate acerca de las exigencias en y hacia la escuela, relacionado con el concepto de excelencia, cobra fuerza y se resignifica en nuestra propuesta acerca de un nuevo modelo educativo secundario.

De todas las etapas de la educación formal, la que aparece como la más crítica es la enseñanza media. La escuela sigue siendo hoy reconocida como institución confiable y garante de posibilidades. Este presupuesto es consecuencia de los paradigmas del sistema educativo del siglo XIX, aún vigentes. Sin embargo, en el imaginario popular se vislumbra que la escuela ya no da garantías de un progreso seguro, movilidad social ni tampoco inserción laboral.

Pero sin ella no existe siquiera la posibilidad de entender y ser parte del funcionamiento de una sociedad moderna, con todas las ventajas y desventajas que sus características le otorgan.

Las graves falencias de la educación secundaria se expresan en las dificultades por parte de los alumnos en la apropiación de los saberes necesarios; la repitencia en los distintos niveles que, en muchos casos, culmina con la deserción escolar; que ya no se produce, como en otras épocas, por necesidad de incorporarse al mundo del trabajo sino que se relaciona cada vez más con la exclusión y, consecuentemente, con los riesgos que implica para el universo adolescente.

En momentos en que el capitalismo neoliberal desplaza la lógica de organizar a la población en un territorio para producir ciudadanos a partir de la ley y se instala la del consumo como patrón de la subjetividad, la escuela se encuentra despojada del sentido que la originó. Las instituciones que el Estado articulaba sosteniendo lugares seguros y protegidos se ven invadidas por irrupciones que rompen los contratos.

"En esta dirección lo que cae es el Estado-Nación en su capacidad de imponer un orden simbólico y, por ende, la ilusión civilizatoria de la escuela que prometía formar un sujeto igual ante la ley, portador de una moralidad compartida alrededor de los valores nacionales, capaz de delegar en el Estado los poderes de representación y de participar del bien común".

¿Cómo enfrenta la escuela esta situación? ¿Cuáles son los

caminos para instalar una nueva lógica que construya subjetividad en terrenos tan movedizos?

La irrupción en la escuela de la violencia de distintos tipos, la desautorización a la autoridad, el asistencialismo, el trabajo infantil y adolescente, la maternidad y paternidad anticipadas de los alumnos, el consumo y las adicciones varias generan impotencia frente a la representación de lo esperado y esperable, heredado de la modernidad; producidos, entre otras causas, por el desencuentro entre distintos valores culturales.

"El pensamiento crítico moderno devino incapaz de trabajar en el terreno actual porque su operatoria supone un instituido que aliena, limita, reprime y determina la subjetividad. Está entrenado para enfrentar una vida disciplinada, pero nada sabe de lidiar con una dominación que fragmenta"<sup>2</sup>.

Esta situación provoca sujetos autorreferenciales, que se definen a partir de sí mismos, en un tiempo que no excede el de la realización actual, en un mercado que dispone de todo —al alcance de pocos— para satisfacer los deseos inmediatos.

¿Cómo construir una escuela que consolide lazos a pesar de la fragmentación imperante?

Debemos pensar en escuelas que accedan a admitir principios distintos de aquellos que les dieron origen y que tiendan a aceptar y generar la pluralidad y la diversidad, de modo que las diferencias no sean la excepción sino el ingrediente fundamental que guíe la construcción de un espacio y tiempo habitables, una tarea ineludible.

Convertirse en adolescentes es inscribirse en procesos desiguales según su pertenencia a distintos grupos. Esta situación invita a pensar en la necesidad de transformar un sistema fundado sobre principios que promueven la unidad y la homogeneización, la centralización y la distribución de conocimientos para todos, por obsoleto y poco efectivo. Hoy la escuela reproduce el orden social al generar la expulsión de quienes se encuentran en situación de desigualdad, confirmando así la injusticia.

¿Se puede seguir sosteniendo en función de principios democráticos un sistema único, cuando ya se demostró su ineffectividad? ¿Es posible pensar en circuitos diferenciados, en estructuras, modos de organización y enfoques pedagógicos en función de distintas necesidades? ¿Es posible una escuela que desarrolle competencias y capacidades semejantes con aprendizajes diferenciados?







**Una escuela de excelencia, a nuestro criterio, será aquella en la que todos los actores involucrados cumplan cabalmente con sus responsabilidades y logre de este modo el objetivo de generar buenos ciudadanos, pensantes y críticos.**

referimos al establecimiento de trayectos diferenciales con apoyos de variadas características.

Proponemos una escuela de puertas abiertas, que trascienda lo escolar para configurarse como un centro de producción cultural y de encuentro comunitario, constituyéndose como referente de los jóvenes y sus familias, promoviendo la incorporación, permanencia y el egreso de



los estudiantes. Este aspecto está relacionado con el uso del tiempo y el espacio ocioso de la escuela, que requiere una escuela abierta de lunes a lunes, con diversos proyectos deportivos, culturales, sociales, recreativos y de servicio por parte de la comunidad de referencia.

Se necesita una cultura escolar que genere identidad y pertenencia desde el propio diseño, para lo que se deberán incorporar en el proceso aportes de la comunidad donde se inserta y de organizaciones que aborden diferentes temáticas referidas a los jóvenes.

Deberá promover entre los alumnos valores de solidaridad y formación ciudadana a partir de la enseñanza de contenidos escolares específicos, del desarrollo de proyectos institucionales y comunitarios, como así también a través de la confrontación de ideas entre docentes y alumnos o entre los mismos alumnos, propiciando una actitud reflexiva para el análisis y la transformación de la sociedad, en un marco democrático, solidario y ético.

En cuanto a la cuestión de la exigencia y su estrecha vinculación con la excelencia, efectivamente planteamos criterios de exigencia:

- Hacia los gobiernos para que provean los recursos necesarios para atender la tarea educativa.

- A la escuela como institución en el sentido de que se haga cargo de los distintos y complejos problemas que la sociedad le demanda, tanto en cuanto a los aspectos que hacen a la vida del adolescente (enseñanza, contención, comprensión, atención de necesidades básicas, recreación, estímulo a las capacidades creativas) como a las diversas funciones relacionadas con docentes, familias y comunidad en la que se inserta.

- A sus directivos no solo una austera y correcta administración de recursos sino también un permanente trabajo de actualización curricular y de metodologías de enseñanza, acorde con los continuos cambios que el contexto demanda.

- A los docentes para que asuman el compromiso de capacitación tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico y riguroso cumplimiento de sus funciones.

- A los padres para que se involucren activamente en la vida de sus hijos, participando en las múltiples instancias que la escuela debe ofrecerles.

- A la comunidad para que considere la escuela núcleo sustantivo de sus actividades, contribuyendo a revalorar la educación como uno de sus pilares esenciales.

Si los distintos actores cumplen con estas exigencias, podremos a nuestra vez exigir a los alumnos una participación activa y responsable en la tarea de enseñanza-aprendizaje, por cierto necesaria para su formación integral.

Una escuela de excelencia, a nuestro criterio, será aquella en la que todos los actores involucrados cumplan cabalmente con sus responsabilidades y logre de este modo el objetivo de generar buenos ciudadanos, pensantes y críticos, con condiciones para construir su propio destino.

Queda abierto el debate. Si queremos orientar a nuestro país en el camino de los derechos económicos, sociales y culturales, sin excluidos y sin pobres, algo deberemos hacer con la escuela media, y pronto. Lo que no hagamos, o hagamos mal, repercutirá en la calidad de vida y la posibilidad de que nuestros jóvenes puedan enfrentar los desafíos de esta época y, al mismo tiempo, tendrá decisiva influencia en un desarrollo con equidad para la sociedad argentina.

El presente trabajo se basa en la ponencia "La escuela como destino posible" presentada junto con la Lic. Ester Motrel en las jornadas El Plan Fénix en vísperas del segundo centenario, en agosto de 2005, Buenos Aires.

\* Rector de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini.

<sup>1</sup> Duschatzky, S., Birgin, A., 2001.

<sup>2</sup> Lewkovitz, I. y otros, 2001.



## Presencia de lo ausente

Los textos y las imágenes del libro *Treinta ejercicios de memoria* están representados gráficamente como fichas del Memotest. La elección es acertada: la memoria tiene una mecánica tan fragmentaria y aleatoria como la del famoso juego.

*"El Memotest es un maravilloso juego que permite al jugador desarrollar su memoria"*, prometen las instrucciones de este desafío donde lo que importa es encontrar los pares. A primera vista, en el libro, los pares coinciden: treinta personas del quehacer cultural fueron convocadas para escribir un texto cada una, y acompañarlo con una imagen (una foto, un recorte de diario, una obra de arte).

El libro —como el juego— permite diversas combinaciones, que interrumpen la linealidad. La socióloga María Pía López eligió el gauchito que sirvió de emblema del Mundial para recordar la pedagogía militar que obligaba a dibujar con lápices de colores banderas de todos los países; mientras que otro sociólogo, Christian Ferrer, se propuso explícitamente no referirse ni al gauchito, ni al pañuelo de las Madres ni a la cadena Nacional de Radio y Televisión, pero sí hablar del periodismo.

*"Los desaparecidos, la dictadura, el horror, no son pasado sino que están en presente y como tal se mueven, se bifurcan en el entramado del cotidiano, el cigarrillo que fumo, la letra que aprieto para escribir estas palabras, el perro que me mira con ojos de perro, todo a mi alrededor habla, grita, esa época infame"*, escribió la cineasta Albertina Carri y, al lado de su texto, la página quedó en negro. *"Estas líneas van sin imagen porque esa imagen está dentro de nuestros cuerpos, está en la tierra que habitamos y se mueve como los muñequitos de animación o como la sangre de hija de desaparecidos que llevo en mis venas"*.

A poco de avanzar, se hace evidente que no todas las fichas tienen su correspondencia. Hay nombres y fotos de cuerpos que no están. Hay una enorme presencia de lo ausente.

En la obra de Fernando Traverso hay una bici; y en el texto de Laura y Alejandro Vilte, un instrumento que no deja de sonar: ambos sin dueño.

Liniers revive a Héctor Germán Oesterheld —creador del inmortal El Eternauta, guionista de historietas, desaparecido— recuerda a la letal nevada de copos fosforescentes y escribe: *"Estoy seguro de que, si uno observa con cuidado las fotos y filmaciones de Videla, Massera y Agosti, parados con sus uniformes planchados, erguidos detrás de algún escritorio repleto de micrófonos, algunos puntos blancos se ven. Alguno pensará que son problemas del material de archivo de aquella época. Yo creo que son copos de nieve. Y que si te tocan te matan"*. En su texto, Graciela Montes recuerda a Daniel Luaces, compañero del Centro Editor de América Latina, asesinado por la Triple A. *"Lo enterramos al día siguiente en el cementerio de Avellaneda. Hicimos cientos de llamados, queríamos que todos supieran. Pero muchos tuvieron miedo de ir: el terror ya estaba instalado"*.

El rol jugado por la sociedad civil y su responsabilidad en medio del horror es —según señalan también Maristella Svampa y Pilar Calveiro— la gran ficha faltante. Seguramente, cuando esa dimensión se haga pública, podrá empezar un nuevo juego.

Judith Gociol



*Treinta ejercicios de memoria.*

A treinta años del golpe fue preparado por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, y es de distribución gratuita.

Incluye textos de María Pía López, Miguel Vitagliano, Graciela Montes, Liniers, Laura Beatriz Vilte, César Alejandro Vilte, Joaquín Furriel, Maristella Svampa, Carlos Del Frade, Carlos Alonso, Cristian Alarcón, Christian Ferrer, Gustavo López, Florencia Abbate, Albertina Carri, Sebastián Hacher, Lucas Di Pascuale, Sergio Schmucler, Adrián Paenza, Héctor Tizón, Pilar Calveiro, Adriana Lestido, Violeta Núñez, María Teresa Constantín, Fernando Traverso, Jorge Rulli, Mario Pasik, Marta Betoldi, José Luis Mangieri, Alejandro Kaufman, Ernesto Jaureche y Martha Rosenberg.



## Encuentros en Córdoba

A medida que el auto avanza, el aire se inunda de un runrún de voces que suben desde la costa este del Embalse Río Tercero. El origen de tanto bullicio es apenas un tercio de los 400 chicos y chicas que han llegado desde otros puntos de Córdoba y de Tucumán, La Rioja, Mendoza y San Luis, para participar en el segundo Encuentro Nacional de Jóvenes "Todos a Estudiar". Alojados en el Hotel N° 6 del Complejo Turístico Embalse, asistirán durante tres días a una decena de talleres

"Todos a Estudiar" trabaja para sumar a las aulas a jóvenes de 11 a 18 años que están fuera de la escuela. El Monitor compartió momentos del segundo Encuentro Nacional de Jóvenes, organizado por este Programa, la Dirección Nacional de la Juventud y el Programa Federal de Turismo Educativo y Recreación.

y tendrán oportunidad de intercambiar experiencias con sus pares, en una suerte de viaje de egresados anticipado.

Historieta, Danza, Música, Documental, Radio, Teatro de Sombras, Plástica, Biblioteca, Improvisación: la oferta es bien amplia, como para tentar a todos. La noche de la llegada, los profesores y profesoras





a cargo de los talleres se esmeran con sus disfraces, su maquillaje, su arte. Prácticamente una murga, animada por los bombos y los platillos. Un botón que sirve de muestra para que las chicas y los chicos se sumen a cualquiera de esos espacios “donde hay consignas, pero también mucha libertad”, explicará Sabrina, una de las *profes* de Plástica. “No están acostumbrados a que los dejemos hacer lo que quieran –reflexiona–. Entonces preguntan: ‘¿Puedo recortar esta imagen?’, ‘¿puedo pintar con rojo?’; y una piensa: ‘¿Cómo puede ser que no sientan la libertad de hacerlo?’”.

Sebastián, a cargo del taller de Radio, coincide en el diagnóstico: “Lo bueno es darles lugares a los pibes, responder a esa necesidad que tienen de hacer cosas, de expresarse”. Y recuerda que en Chapadmalal –donde se realizó el primer Encuentro Nacional–: “Muchos chicos llegaban al taller mostrando los dientes, pero después eran los últimos en largar el micrófono para irse”.

Los locales de una galería comercial en desuso y los amplios pasillos del Hotel N° 6 sirven de escenario para la creatividad y la imaginación de estos jóvenes. En el Teatro de Sombras, una sábana vieja revela la silueta de un dinosaurio de ojos colorados, de varias personas, de algunas casas. Y en la vidriera de al lado, un sinfín de muñequitos modelados en plastilina esperan su turno para protagonizar el primer ensayo de documental, registrado con una cámara diminuta.

Sabrina vuelve sobre el *quid* de la consigna: “Les damos un tema, un disparador para que trabajen; pero no les decimos cómo tienen que hacerlo. Esa libertad, a la que no están acostumbrados, los descoloca, los desarma; pero, maravillosamente, se van acomodando”.

Claudio, el *profe* que desplegó historias de suspense y terror en la noche de la bienvenida, y ahora recibe a los chicos en la biblioteca, dice: “El último día, yo les propongo que piensen en quiénes eran cuando llegaron, y quiénes son al momento de irse”. Sebastián tercia: “Nosotros no queremos que esto sea algo lindo que les pasa solo un par de días, y después vuelvan a su realidad. La idea es que la fuerza y las ganas que ponen acá las lleven a sus escuelas, a sus comunidades, para lograr otras cosas”.

Esa realidad de la que habla Sebastián nunca es fácil: problemas en el hogar, dificultades económicas,

## Una nueva oportunidad

“Primero vine porque no quería andar por la calle y como vi a mi hermano que estaba viniendo, que es más vago que yo... y como no quería estar vagando solo por la calle, entonces agarré y me vine a anotar. Después, a los meses, me di cuenta de que estaba solo y traje a un amigo y él trajo a otro. Y bueno, después lo traje a mi hermano y así vinimos todos... Éramos siete, y ahora llegamos a treinta”. Este es el relato de un joven que volvió a estudiar en el año 2005 y que está concurriendo a una de las escuelas participantes del Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”.

Nos hemos propuesto que todos los chicos y jóvenes que hayan interrumpido sus estudios tengan una nueva oportunidad y que recuperen su derecho a estudiar. Esta tarea implica asumir que el Estado debe ser responsable de reparar el daño sufrido por muchos niñas, niños y jóvenes de nuestro país.

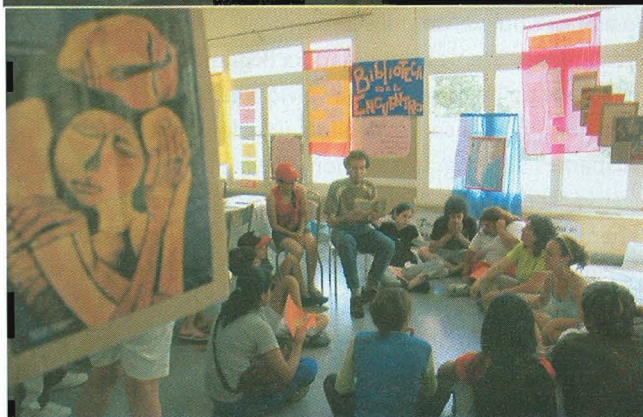
Como señala el Ministro Filmus, las sociedades se definen por cómo tratan a quienes más necesitan, y es por eso que consideramos que en el acto político de educar, solo se hará justicia recuperando el respeto por la identidad de cada chico. A partir de allí, podremos construir aulas en donde todos y cada uno tengan un lugar para aprender.

Una directora de Villa Caraza decía: “Al que sabe bailar hip hop, lo valoramos; al que sabe escribir una canción, aunque las letras sean un poco raras, lo valoramos. Hay una valoración de la individualidad, y a partir de ahí yo creo que los chicos se vieron bien y pudimos trabajar lo pedagógico”.

Son muchos los docentes y las organizaciones de la comunidad que se han sumado al esfuerzo de buscar a estos chicos, chicas y jóvenes para incluirlos en las escuelas, ya que el primer paso era conocerlos. En palabras de una maestra facilitadora de uno de los proyectos de inclusión: “Una tiene miedo a lo que no conoce, hasta que lo conoce; después ya pierde el miedo”. Es por eso que hoy no tenemos miedo al desafío, y los 32.000 chicos que volvieron a las escuelas nos alientan en este reto que hemos asumido de lograr que se incluyan muchos más.

Gladys Kochen - Jaime Perczyk  
Programa Nacional de Inclusión Educativa





Becas para chicos de 6 a 14 años

## Volver a la escuela

La iniciativa tiene nombre de esperanza: "Volver a la Escuela". Esta nueva línea de acción del Programa Nacional de Inclusión Educativa fue presentada en sociedad el 15 de febrero pasado, y su objetivo central es lograr que 200 mil chicos de 6 a 14 años que hayan abandonado la escuela durante 2005 –o en años anteriores– retomen sus estudios. El día del lanzamiento del nuevo programa de becas, realizado en Casa de Gobierno, el ministro Daniel Filmus señaló: "No vamos a esperar que los chicos vuelvan a través de campañas en los medios o en las escuelas: vamos a ir a buscarlos, porque sabemos que si no estudian, no tienen ninguna posibilidad de futuro". Y destacó: "Es la primera vez que se implementan políticas activas para incorporar a los chicos que, por razones económicas, quedaron fuera del sistema educativo".

Para las becas –de 400 pesos anuales, que se pagarán en dos cuotas–, los aspirantes deberán tener entre 6 años –cumplidos antes del 30 de junio de 2005– y 14 años cumplidos antes del 31 de diciembre de 2006. La inscripción puede realizarse en cualquier escuela pública, presentando certificado del último año cursado y documento del chico o de un adulto responsable por la beca. Para más información, contactarse al correo electrónico [volveralaescuela@me.gov.ar](mailto:volveralaescuela@me.gov.ar).

la escuela lejos de casa, la pobreza. Yonatan, de San Luis, por ejemplo, dejó el colegio en quinto grado, pero volvió porque tiene una certeza: "Sé que necesito estudiar para conseguir un trabajo mejor". A Víctor, de Mendoza, lo echaron "porque la escuela no aceptaba repetidores". Y reconoce que le cuesta más estudiar ahora, que es más grande. Sin embargo, Sergio, de Tucumán, parece haberle encontrado la vuelta: "Los coordinadores nos mostraron otra cara del estudio. Estoy terminando el secundario, y quiero seguir una carrera".

Para que los chicos vuelvan, es fundamental el trabajo de los facilitadores pedagógicos, tal la denominación que reciben en el Programa. Muchos de ellos recorren sus barrios en bici, o a pie, buscando a sus antiguos alumnos, o a los nuevos. Los tientan con espacios novedosos, con talleres de oficios, con clases de apoyo; con algo que saben irresistible: la posibilidad de tener un futuro distinto al que muchos les auguran. "Yo sabía que para trabajar, necesitaba la escuela sí o sí", dice Enzo, de San Luis.

Con el paso de los días, los chicos ganan terreno en los talleres, y hasta los más introvertidos se suman a la creación conjunta. Idean canciones, bailes, historias de cartulina; pequeños espectáculos que serán exhibidos en la última jornada, antes del regreso a casa. A muchos les resta un último tramo, los trabajos prácticos finales, para pasar de año. Los coordinadores del Programa escriben en su boletín mensual: "Sabemos que la mayoría no volverá a verse; pero que, no obstante, valió la pena. Y que por eso, cada uno, desde su lugar, hará algo para que muchos otros puedan repetir este abrazo".

Silvina Seijas

Fotos: Enrique García Medina



# La salvación

Por Isidoro Blaisten

Buenas tardes, señor –dijo el viejo–, ¿qué desea?

–Señor –dijo el hombre que buscaba la salvación–, ¿tiene algo que me salve?

El viejo dejó el lápiz encima de la boleta, lo corrió justo hasta el borde del talonario, cerró las tapas, apoyó las manos sobre el mostrador,ladeó la cabeza, y se lo quedó mirando por encima de los lentes.

El hombre ya empezaba a ponerse nervioso.

Por fin, el viejo dijo:

–Ajá, ¿conque algo que lo salve?

–Sí. ¿Tiene? –preguntó el hombre esperanzado.

El viejo tiró de la punta que asomaba apenas, extrajo el lápiz y dio unos cuantos golpecitos en el mostrador.

–Conque algo que lo salve –dijo nuevamente.

“Qué despacioso”, pensó el hombre, “parece un telegrafista”.

El viejo arrugó la cara y miró los estantes de arriba, con un ojo achicado, como si estuviera recordando. Después volvió a observar al hombre, salió de atrás del mostrador, y se alejó hacia el fondo del local, que era muy largo y bastante oscuro. Regresó empujando lentamente una escalera con rueditas, que estaba unida por un riel a los estantes de arriba.

El hombre notó que el viejo renqueaba un poco de la pierna derecha. Creyó que iba a subir, porque ya había apoyado la escalera, muy cerca de él, como a cinco pasos, pero el viejo la sacudió un poco verificando la solidez de los peldaños, se sonrió y dijo:

–Ahora, señor, si usted se diera vuelta...

–¡Eso nunca! –dijo el hombre con el rostro demudado y haciendo un ademán de irse.

–Por favor –dijo el viejo sonriéndose más todavía–.

Por favor –volvió a decir–. No me interprete mal. Tiene que ser sin mirar. Dese vuelta y cierre los ojos.

El hombre se dio vuelta y cerró los ojos.

El viejo tardaba. Por fin oyó que subía, respirando fuerte, como si le costase.

El hombre hizo un amago de girar el cuerpo. Desde lo alto escuchó la voz del viejo.

–Ah, no, así no vale. Ya le dije que tiene que ser sin mirar. Dese vuelta y cierre los ojos. ¡Y no espíe, eh!

El hombre apretó fuertemente los párpados, tanto, que la cara se le distendió en una mueca, como si estuviese riendo con la boca cerrada.

Atrás, arriba, el viejo estaba revolviendo algo, alguna mercadería, que hacía ruido a lata. De pronto el sonido cesó.

El hombre sintió que el corazón le empezaba a latir apresuradamente. Tuvo miedo. El viejito no la podía encontrar. Ya la había vendido toda. Se daría vuelta en la escalera, y le diría:

–Señor mío, lo siento mucho. No queda más. Ya puede mirar.

Y bajando despaciosamente los escalones, agregaría:

–Hasta la semana que viene no hay nada que hacer... Usted tendría que darse una vueltita el jueves, o más seguro el viernes.

*Isidoro Blaisten nació en 1933 en Concordia, Entre Ríos. Fue periodista, fotógrafo y librero. Publicó catorce libros, entre ellos: Cerrado por melancolía (cuentos), Cuando éramos felices (ensayos), Al acecho (cuentos). Murió en 2004, año en que se editó su única novela: Voces en la sombra. “La salvación” pertenece al libro de cuentos del mismo nombre (1971). (c) Herederos de Isidoro Blaisten.*





Entonces él, saturado de cansancio, preguntaría por rutina:

—Y dígame, señor, ¿no sabe dónde se podrá conseguir por acá cerca?

—Pero no le estoy diciendo, señor, que la semana entrante la recibimos seguro —insistiría el viejo ya un poco amoscado y apoyando la pierna renga en el suelo.

—No, no puedo esperar. Gracias —y tendría que irse, y suicidarse con bichloruro de mercurio.

Pero no fue así. El viejo seguía revolviendo cosas. “Probablemente debe de haber cajas de cartón, también”, pensó el hombre, porque por momentos el ruido a lata se amortiguaba.

El viejo dijo:

—Ajá, já, por ai cantaba Garay.

Por la forma como le salió la voz, parecía que estaba tironeando de algo. “Como si estuviera sacando una muela”, pensó el hombre.

—Ya está —dijo el viejo.

El hombre dio un salto. Una media vuelta como los soldados.

—Ah, no —dijo el viejo desde arriba—, sin darse vuelta.

El hombre volvió a su posición. No había alcanzado a ver más que el saco color gris rata del viejo, un poco del pantalón marrón, de un marrón muy antiguo, porque le trajo un recuerdo impreciso de cuando era chico, y dos rayas anchas y blancas.

La escalera empezó a crujir. El viejo bajaba. Al hombre le pareció que el descenso se le hacía interminable.

De frente, escondiendo algo detrás de la espalda, el viejo tarareaba las palabras como los chicos:

—Ya está, ya está, ya está.

Llegó hasta donde estaba el hombre.

—Ahora, sin espiar, se me va a dar vuelta para el otro lado —dijo.

Y le apoyó la mano libre en el hombro, lo ayudó a girar, y verificó que tuviese los ojos bien cerrados.

—¿Ya está? —preguntó el hombre.

—Ya va a estar, ya va a estar —dijo el viejo pasando detrás del mostrador.

Hizo un ruido con la bobina que al hombre le pareció raro, sobre todo al tirar del papel y al cortarlo. Pensó que ya estaba exagerando. “Cuánta parsimonia”, se dijo. “Evidentemente, ya está haciendo





el paquete.” Y lo que el viejito le estaba por vender debía de ser bastante pesado, porque hizo un ruido contundente al ponerlo sobre el mostrador.

—¿Ya está? —volvió a preguntar el hombre, impaciente, aunque sabía que no estaba, porque recién, recién el viejito lo había acomodado para envolverlo.

—Ya va a estar, ya va a a estar —y el hombre oyó nítidamente el crujido del primer doblez.

Además, pensó, debía de ser cuadrado, porque el viejito hacía los pliegues con golpes secos, como siguiendo con la palma de la mano unos ángulos rígidos.

Ahora le estaba poniendo el piolín.

El viejo cortó el sobrante del hilo. “Seguro que con un alicate”, pensó el hombre. Después el viejo golpeó con el paquete ya hecho sobre el mostrador y dijo, canturreando la a final como dándole la seguridad al hombre de que efectivamente había terminado:

—Ya está.

El hombre primero abrió los ojos, después sacudió la cabeza como un nadador que sale del agua, se dio vuelta y miró el paquete.

El viejo lo sostenía colgado del moñito, con dos dedos, en un gesto casi gracioso. El hombre vio que tenía forma de prisma, y que estaba eficientemente hecho, con papel madera verde.

“La verdad, que da gusto”, pensó. Y sonriendo, lo agarró con las dos manos, como si sacara la sortija. Lo tuvo un momento contra el pecho. Después, como si recapacitara, lo puso debajo de la axila, y metiendo la mano en el bolsillo del pantalón, preguntó apurado:

—¿Cuánto es?

—Novecientos noventa y cinco pesos —dijo el viejo—. ¿Necesita factura?

—No, no hace falta —dijo el hombre.

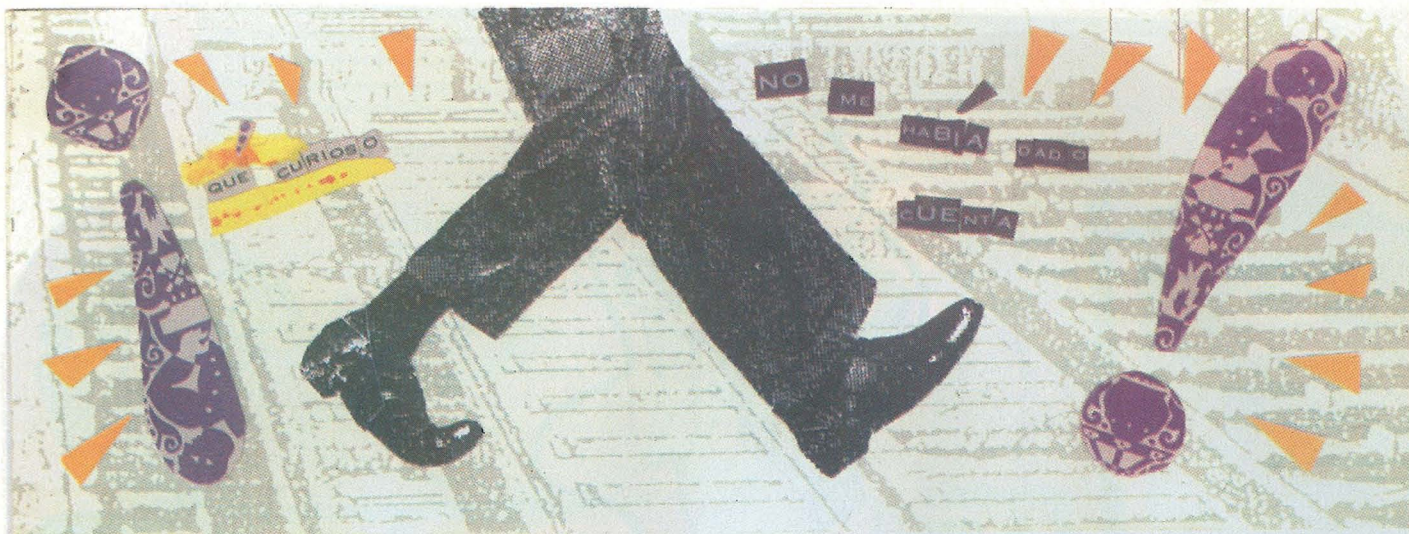
El viejo rebuscaba en el cajón del mostrador. El hombre hizo un gesto con la mano rechazando el vuelto.

—Está bien, señor, déjelo.

—Valiente —dijo el viejo dándole una moneda de cinco pesos—. Que lo pase usted bien. Buenas tardes —Y se agachó para recoger el lápiz que se había caído.

El hombre apretó el paquete y salió. Recién entonces se dio cuenta de que al abrirse la puerta, sonaba como un carillón, o una caja de música.





El paquete era más o menos como un ladrillo, no tan grande, como le había parecido al verlo, ni tampoco tan pesado.

El hombre deshizo el nudo con impaciencia, y consiguió desenvolver la primera vuelta del hilo, porque el viejo le había dado dos.

Cuando le estaba sacando los parches de dúrex, y mientras pensaba: "Qué curioso, no me había dado cuenta de que le había puesto dúrex. Prolijo, el viejito", lo atropelló el Mercedes de color verde musgo.

Prácticamente le aplastó la cabeza con la rueda izquierda.

Se juntó un montón de gente.

Lo taparon con una bolsa de cal, que un corredor de seguros mandó traer enseguida de la obra en construcción que estaba al lado.

Cuando llegó la ambulancia, todos se corrieron y le dejaron paso. Deportivamente, bajaron el chofer

y el practicante; parecían dos jugadores al entrar a la cancha. Trotaron hasta el hombre, se agacharon, lo destaparon y se miraron entre ellos.

El practicante quiso saber qué había en el paquete. El muerto lo sostenía apretado contra el pecho. Trató de abrirle las manos, pero no pudo. Tampoco pudo separarle los dedos.

Entonces lo llevaron al hospital Pirovano. Lo bajaron con camilla y todo, y lo dejaron en la guardia, encima de otra camilla verde, con las patas des pintadas.

El enfermero fue a llamar a la doctora.

Vino la doctora. La doctora era joven y gorda. Hablaba como un hombre, y decía malas palabras. Cuando lo destapó, hizo un gesto negativo con la cabeza.

Sintió curiosidad por el paquete. Intentó sacárselo. El practicante le dijo que no era tan fácil, que él ya había probado.

La doctora dijo, poniendo cara de inteligente: "Es que los muertos son muy duros". Y el practicante dijo: "Sí, parecen hijos de vascos".

La doctora tironeó de los restos del dúrex, y los desprendió. Sacó el papel nerviosamente, el doble papel, porque el viejo había sido muy minucioso. Entonces su expresión cambió. Su cara tenía ahora un visaje de asombro y desencanto.

La doctora creyó necesario hacer una frase entre el silencio de todos. La ocasión era propicia y a la doctora le gustaban mucho las frases. Miró alternativamente al enfermero, al chofer y al practicante, y dijo:

—Vean a qué cosas se aferran los seres humanos. ☺

Ilustración: Daniela Kantor

## INVITACIÓN

Los docentes que escriban ficción o poesía, y estén interesados en participar en la sección Obras Maestras pueden enviar sus trabajos a [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar).

Los editores de la revista se reservan el derecho de seleccionar la obra que será publicada, y de no devolver los materiales recibidos.



## Forrado de azul araña

*A mí me gustan los cuadernos de tapa dura donde está San Martín, con su traje de General de la Nación y su caballo blanco. Mi mamá dice que no importa lo que hay en la tapa porque igual va forrada con azul araña, para que no se arruine, y después con el Billiken, para que no se arruine el azul araña.*

Graciela Cabal, *Secretos de familia*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

José L. C. asistió en cuarto grado a una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, en 1898. Son muchos los cuadernos de marca "San Martín"<sup>1</sup> que utilizó José según la materia: de aritmética, geometría, historia argentina, geografía, economía doméstica, higiene, instrucción cívica, idioma nacional, moral y francés. Además tenía otros: el de deberes y apuntes, el cuaderno borrador (escrito en lápiz), el cuaderno de caligrafía y el cuaderno de diseño (dibujo). En sus cuadernos están las copias, los dictados, los ejercicios y problemas, las composiciones, la perfecta caligrafía y también los castigos como: "En ausencia de mi maestra debo portarme bien" escrito cien veces...

Para 1926, como uno de los intentos de reforma propiciados por algunos representantes del movimiento de la "Escuela Nueva" (José Rezzano)<sup>2</sup>, se estableció la utilización de un cuaderno único en las escuelas nacionales. ¿Qué cambios se pretendían con esta renovación?

"El niño escribe en él de primera intención, sin borrador. En el orden sucesivo de sus tareas, al correr de los días, están sus trabajos de observación, de experimentación, sus ejercicios de redacción y composición, sus problemas, sus dibujos, los planos de sus trabajos de construcción, su diario, las notas recogidas en sus excursiones,

visitas a los museos, fábricas, instituciones. La lectura de su cuaderno único [...] es la historia completa de su vida escolar y la demostración de su progreso. El 'cuaderno en limpio' y el 'cuaderno borrador', por simulación e hipocresía han desaparecido"<sup>3</sup>.

El cuaderno único respondería más acabadamente al concepto de trabajo taylorista imperante en la época, intentando crear un isomorfismo entre escuela e industria. Se convertiría en un "cuaderno del hacer" para sustituir la escuela verbalista<sup>4</sup>.

Sin embargo, la renovación producida por las ideas de la "escuela nueva" se subsumió a los imperativos de un orden conservador a partir de la década de 1930, por lo que el cuaderno único mantuvo en su estructura la forma del horario mosaico por materia. La cantidad de ejercicios, la pulcritud, la letra linda, el cuaderno borrador o de tareas siguieron presentes. Este cuaderno terminó adaptándose a las necesidades de los maestros "normalistas" y generando un nuevo producto: "el cuaderno de clase". Con solo un cuaderno, el director podría supervisar el trabajo de todo un grado y el del maestro; y con siete cuadernos, el inspector podría controlar el trabajo de toda una escuela<sup>5</sup>.

A fines de la década de 1960, los estilos personales comenzaron a aparecer en los cuadernos —aunque mantenían la misma estructura anterior—; y otros soportes, como los textos escolares y las carpetas, empezaron a ser utilizados para escribir en ellos.

Seguramente algunos de los que lean esta nota habrán usado los cuadernos Bachiller, Lanceros, Coloso, Laprida o Avon de mitad de siglo xx y quizás, por qué no, los San Martín, Patria o Urquiza de principios de siglo. Seguramente habremos luchado contra los borrones, los esquineros, los forros de papel araña... y en cada uno de ellos habremos construido parte de nuestra historia, parte de la historia de la educación.

### María Cristina Linares

Universidad Nacional de Luján.  
Museo de las Escuelas  
(museodelasesuelas@yahoo.com.ar).

<sup>1</sup> Patrimonio del Museo de las Escuelas.

<sup>2</sup> "Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1" llamada: Reforma Rezzano, 1920.

<sup>3</sup> Rezzano, Clotilde G. de, *Didáctica General y Especial*, Buenos Aires, Kapelusz, 1938.

<sup>4</sup> Gvirtz, Silvina, *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique, 1997.

<sup>5</sup> *ibid.*





# Protagonistas precoces

**H**oy estamos acostumbrados a que los personajes infantiles sean protagonistas de los dibujos animados, pero antes no era tan habitual. En otras épocas, el género del dibujo animado occidental colmaba las pantallas televisivas con personajes de animales y, cuando se trataba de personajes humanos, los más pequeños solamente cumplían el rol de hijo; por lo general, en papeles secundarios (como en *Los Picapiedras* y en *Los Supersónicos*). A partir de la década del 80, con el auge de la televisión por cable, comenzaron a brotar canales para chicos con una multiplicidad de ofertas. Lentamente, la figura infantil fue ocupando mayores espacios hasta convertirse casi en hegemónica. Hoy, las chicas y los chicos de todas las edades son protagonistas; incluso los bebés, como en el caso de *Los Rugrats*.

En la actualidad, la figura infantil ocupa cada vez más un espacio protagónico en las tiras de dibujos animados. Los chicos superhéroes tienen una relación de “asimetría invertida” con los personajes adultos. Sin embargo, a pesar de ser superpoderosos, siguen necesitando cuidado y protección de los mayores.

Pero eso no es todo: también encontramos niños “superhéroes” que, con el despliegue de poderes y audacia, se enfrentan a todo tipo de villanos y monstruos, y protegen ciudades o el planeta entero. Por ejemplo, *Las Chicas Superpoderosas* deben interrumpir sus actividades en el Jardín de Infantes para acudir al llamado de auxilio del alcalde de la ciudad. Por su lado, Goku (protagonista de *Dragon Ball*) vive una infancia atareada entre los enfrentamientos a enemigos de todos los tamaños y los torneos de artes marciales. En estos casos, los pequeños y las pequeñas defienden y salvan a sus mayores, con lo que se genera una compleja relación entre grandes y chicos.

Sabemos que los personajes de ficción tienen que ver con las preocupaciones de la sociedad donde surgen. Sin ser su reflejo inmediato, sí refieren a climas de época, percepciones sociales, sensibilidades culturales. Si se piensa en las relaciones entre las generaciones en la actualidad, podemos afirmar que no es casual que, en esta época en que la infancia aparece entronizada, en que los adultos muchas veces se sienten igual de desamparados que los chicos, y en que algunos chicos tienen ciertas habilidades y conocimientos superiores a los adultos (como el manejo de las herramientas



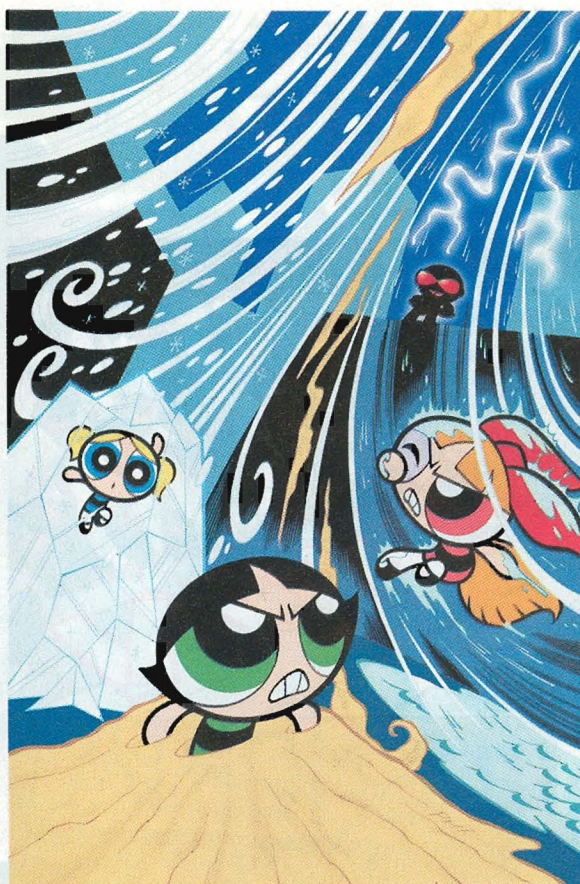


tecnológicas), aparezcan los “superniños” mediáticos. El superhéroe puede ser un infante, porque hay un desplazamiento de la idea de “menor incapacitado” a la de “sujeto pleno de derechos”, que parece que ya no necesita adultos para crecer.

En un estudio sobre dibujos animados protagonizados por niños “comunes” y “superniños”<sup>1</sup>, surgieron algunos interrogantes respecto de los vínculos entre las generaciones: ¿quién depende de quién?, ¿quién obedece a quién?, ¿quién es más frágil o vulnerable? En una lectura atenta de las series más vistas, observamos que los superhéroes infantiles tienen altos márgenes de acción e independencia en relación a la figura del adulto. Incluso, la tradicional asimetría en muchos casos está rota porque niñas y niños poseen capacidades y logros superiores a los adultos. Definimos la relación que presentan esos dibujos animados como una “asimetría invertida”; entendiendo la “asimetría” como aquella que “se establece a partir de la carencia de una de las partes y de la actividad compensadora de la otra”<sup>2</sup>. Es decir que, en los dibujos animados protagonizados por superhéroes infantiles, la falta se encuentra en el adulto y es el niño quien la compensa. Como en otros aspectos de la vida y la cultura, podemos pensar en una *horizontalización* de las relaciones entre las generaciones.

Sin embargo, hay que señalar que estos pequeños personajes tan fuertes y valientes todavía necesitan de sus mayores. A pesar de ser mostrados muchas veces en forma satirizada, los adultos están muy presentes: son necesarios como fuente de afecto, enseñanza y experiencia. Las niñas y los niños son poderosos pero no autosuficientes, y la subsistencia de los adultos depende de los pequeños héroes.

Los dibujos no muestran necesariamente una realidad, sino que la traducen según pautas complejas, que involucran una industria del entretenimiento (con sus intereses económicos y políticos) y una cadena de productores y audiencia que se entrecruza de variadas formas. Pero observarlos con detenimiento nos ayuda a percibir que hay un clima de época que deja solos a los chicos, pidiéndoles que extremen sus poderes para salvar al mundo, o protejernos a nosotros, los adultos. Si esta fue siempre una fantasía infantil, no habría



**A pesar de ser mostrados muchas veces en forma satirizada, los adultos están muy presentes: son necesarios como fuente de afecto, enseñanza y experiencia.**

que olvidarse de que, en las condiciones actuales, pese a parecer todopoderosos y tener derechos que antes no tenían, los niños y las niñas siguen necesitando protección, cuidado, y enseñanzas.

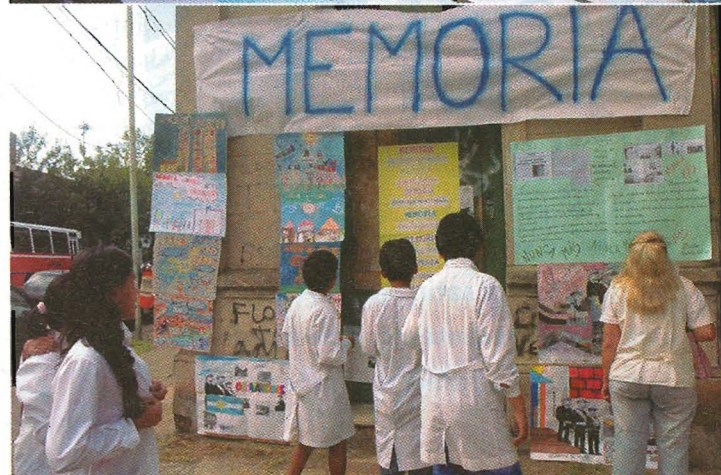
**Flavia Propper**

<sup>1</sup> Propper, Flavia. “La era de los Superniños. Acerca de la representación de la infancia en los dibujos animados contemporáneos”. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 2005. Mimeo.

<sup>2</sup> Narodowski, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique, 1994, pág. 40.



## LA FOTO

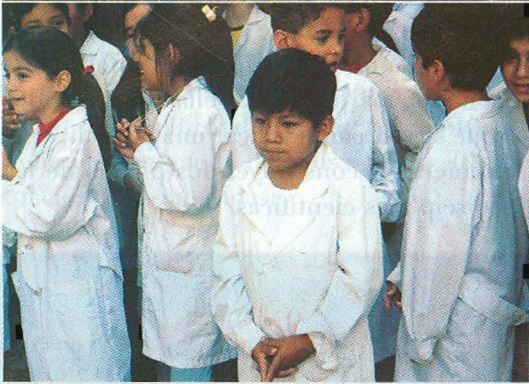


24 de marzo. Como en tantos colegios de todo el país, la escuela primaria Maximio Victoria -ubicada en Ramón Falcón y Lacarra, en el barrio porteño de Floresta-, conmemoró el 30 aniversario del golpe militar de 1976. La calle cortada se convirtió en un espacio público ganado para la memoria. Carteles enormes que claman **Nunca Más**, paredes revestidas de recuerdos, alumnas con pañuelos blancos que representan a Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Esta cuadra ha cambiado de manera drástica su paisaje, ya que allí funcionó el centro clandestino de detención El Olimpo. Los que recuerdan lo sucedido son chicas y chicos que nacieron, por lo menos, diez años después de recuperada la democracia. Por el lugar -que fue habilitado luego del Mundial de fútbol y funcionó entre junio de 1978 y diciembre de 1979- pasaron varios centenares de secuestrados, de los cuales la gran mayoría están desaparecidos. Allí también fueron apropiados bebés que aún hoy no fueron recuperados por sus familias.

El proyecto de trabajar la memoria para que la geografía de la escuela no sea solo un hecho anecdótico, surgió hace once años. Así lo cuenta Evangelina Morales, directora del establecimiento desde 1990: "Teníamos aquí una presencia ineludible. Lo que hicimos fue ponerles palabras a tanto silencio, a miedos y fantasmas". En el primer ciclo, los alumnos trabajan a partir de los derechos de niñas y niños; sobre todo, el de la identidad. En el segundo, parten de los derechos de hombres y mujeres; y recién en sexto y séptimo grado ven lo que sucedió durante la dictadura y en ese centro clandestino, ubicado a solo 50 metros de la escuela. La propuesta desde el colegio -que se transformó en una actividad comunitaria, ya que padres y vecinos también participan- busca, según explica Morales, "construir una memoria abierta, activa y participativa, desde un lugar muy cuidado para que los chicos puedan elaborar un período tan negro de la historia". Hacia esa cuadra apuntaban los potentes reflectores que encandilaban e impedían ver lo que ocurría en El Olimpo; escondiendo a los hombres armados que vigilaban desde las terrazas, y a los vehículos que entraban y salían durante toda la noche. Una calle en la que se entrecruzan pasado y futuro. Lo que ayer fue ocultamiento y terror, hoy cobra otro sentido: el de saber que, cuando los chicos salen a la calle y trabajan por la memoria, los reflectores ya no encandilan. Ahora, iluminan.

Fotos: Roberto Azcárate Texto: Ivan Schuliaquer







# Mucho más que un ABC

**E**n nuestros tiempos no hace falta trabajar en un laboratorio para estar rodeado de ciencia. Con solo leer los diarios o encender la televisión, nos enteramos de nuevas exploraciones a Marte y abrimos grandes los ojos cuando nos cuentan cómo se clona una oveja. Es cierto, la ciencia parece estar por todas partes y sus productos influyen en muchos aspectos de nuestra vida cotidiana. Sin embargo, nada de esto nos da demasiadas respuestas a una pregunta fundamental: ¿Qué significa saber ciencia hoy? Y algo más: ¿Por qué es importante?

Una idea interesante para responder a estas preguntas es la de alfabetización científica. Podemos decir que saber ciencia hoy es sinónimo de estar alfabetizado científicamente. Esto implica no solo conocer el “ABC” de la ciencia sino ser capaces de utilizarlo en nuestras vidas para entender el mundo en el que vivimos y tomar decisiones sobre la base de ese conocimiento. Pero esta afirmación nos lleva a una nueva pregunta: ¿Cuál es ese “ABC”, y cómo podemos enseñar a utilizarlo?

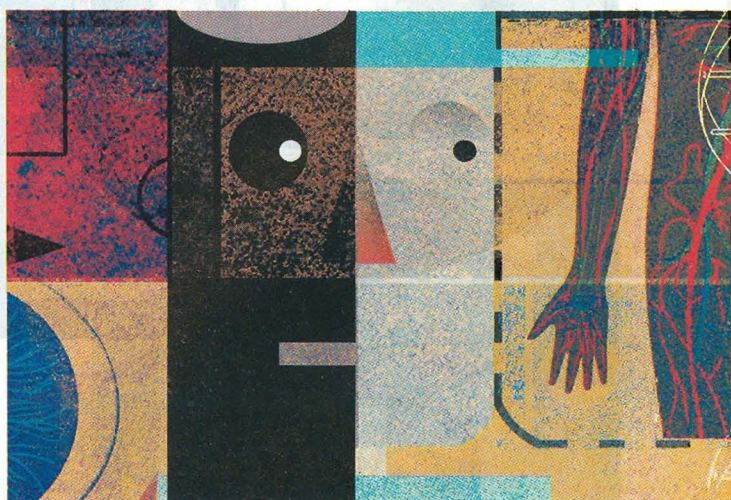
El “ABC” al que me refiero se basa en tres aspectos fundamentales de la ciencia: las grandes ideas sobre cómo funciona el mundo natural, el modo en que la ciencia genera conocimiento y el rol de la ciencia en la sociedad. Cada uno de estos aspectos, a su vez, tiene profundas implicaciones para la enseñanza.

## 1. Comprender las grandes ideas sobre cómo funciona el mundo natural.

Saber ciencia va mucho más allá de conocer al detalle todos los elementos de la tabla periódica o re-

En la actualidad, saber ciencia implica estar alfabetizado científicamente. Es decir, ser capaces de utilizar los aspectos fundamentales del conocimiento científico en la vida cotidiana para entender el mundo en el que vivimos. ¿Cuál es ese “ABC”, y cómo se puede enseñar a utilizarlo?

cordar los huesos del cuerpo humano. Tiene que ver con poder darles sentido a las grandes ideas de la ciencia que explican por qué las cosas pasan como pasan. ¿Cuáles son estas grandes ideas? En biología, por ejemplo, entender cómo los organismos evolucionan en respuesta a las presiones del ambiente. En física, comprender qué sucede con las moléculas de una sustancia cuando esta cambia de estado. Los ejemplos son muchos, pero todas ellas son “grandes ideas” porque sirven para explicar una gran diversidad de fenómenos y constituyen los pilares de las diferentes disciplinas científicas.





Pensar en la ciencia como un conjunto de grandes ideas implica poder priorizar los contenidos en la enseñanza, haciendo foco en que los alumnos comprendan en profundidad los ejes de cada disciplina y puedan explicar a partir de ellos muchos fenómenos que los rodean.

## 2. Comprender el modo en que la ciencia genera conocimiento.

La ciencia es una forma de conocer el mundo en que vivimos que se basa en el contacto con los fenómenos, la formulación de preguntas, el diseño de experimentos para poner a prueba posibles explicaciones, la búsqueda de evidencia, la construcción de modelos explicativos que dan cuenta de las evidencias obtenidas y el debate basado en experiencias concretas como forma de construcción colectiva del conocimiento. Saber ciencia implica, por lo tanto, construir "hábitos de pensamiento" relacionados con el modo de conocer de la ciencia y aplicarlos en la vida cotidiana.

Construir hábitos de pensamiento científico no es tarea fácil y simplemente no sucede si solo hablamos del famoso "método científico" de manera teórica, como una serie de pasos fuera de contexto. Requiere, por el contrario, que los alumnos tengan múltiples oportunidades de "hacer ciencia" metiendo las manos en la masa, contactándose en forma directa con fenómenos naturales, haciendo preguntas y resolviendo problemas. Este tipo de trabajo, llamado enseñanza a través de la indagación, busca que los alumnos aprendan a pensar científicamente y apliquen este modo de pensamiento a diferentes situaciones de sus vidas.

## 3. Comprender el rol de la ciencia en la sociedad.

Por último, estar alfabetizado científicamente implica comprender el rol que la ciencia tiene y ha tenido en el desarrollo de diferentes sociedades. Entender a la ciencia como una institución social con influencias políticas, económicas, religiosas y culturales que afectan qué se investiga, por qué y para quiénes es parte fundamental del "ABC" de la ciencia. Sin esta mirada social, la ciencia se nos presenta como una forma ingenua y pura de conocer el mundo, sin valores y propósitos asociados, y se pierde la oportunidad de pensar en cuál es (o podría ser) su rol, por ejemplo, en el desarrollo tecnológico de un país como la Argentina.

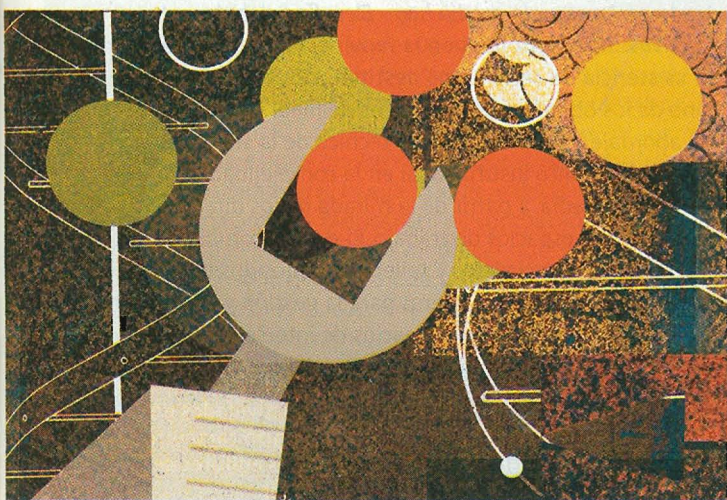
¿Cómo incorporar el aspecto social de la ciencia en la escuela? Afortunadamente existen muchísimos ejemplos, tanto históricos como recientes, de cómo la ciencia se utiliza para resolver problemas en diferentes sociedades, cuáles son los beneficios que genera y para quién. Todos ellos, desde el papel de la máquina de vapor en la revolución industrial al debate ético de clonar embriones humanos para desarrollar curas a enfermedades como el Mal de Parkinson, son valiosos puntos de partida para discutir con los alumnos la idea de ciencia como institución y su rol en el mundo actual. En este sentido, los diarios son una fuente inagotable de ejemplos.

Estar alfabetizado científicamente incluye, en resumen, ser capaces de comprender los aspectos básicos del funcionamiento del mundo natural, el modo de construir conocimiento científico y el papel de la ciencia en la sociedad. Sin embargo, todavía queda responder una pregunta final: ¿Por qué es importante saber ciencia hoy?

Para responder, pensemos por un momento qué sucedería en un país en el que nadie supiera ciencia. Saber ciencia implica tener las herramientas para comprender, cuestionar, y analizar el mundo en que vivimos y debatir y tomar decisiones basadas en la evidencia y el conocimiento. Sin ciudadanos que sepan ciencia, entonces, ¿cómo podemos formar una sociedad que apunte a la participación, al respeto por las ideas y a la construcción colectiva de nuevas soluciones para sus problemas? La pregunta, creo yo, queda contestada.

**Melina Furman**

Lic. en Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires.  
Estudiante de doctorado del Programa de Educación de la Ciencia de la Universidad de Columbia, EE. UU.





### Capacitación y actualización en las nuevas tecnologías

Con el objetivo de ampliar las ofertas de capacitación y actualización en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Educ.ar lanzó a fines de 2005 su Programa de Capacitación a Distancia bajo la modalidad e-learning.

Su campus virtual recibió a más de dos mil docentes en los cursos: Aplicaciones básicas de la PC, Internet como recurso de innovación docente, Webquest en la gestión de la información; y Comunicación, sociedad y educación. Educ.ar pretende para este año ampliar las ofertas de capacitación con nuevos cursos que respondan a las necesidades de los docentes y contribuyan a crear una comunidad docente virtual. Más información: [elarning@educ.gov.ar](mailto:elarning@educ.gov.ar)

### Comunidades virtuales de especialización docente

El portal Educ.ar, junto con Alianza por la Educación, de Microsoft Argentina, propuso un área de especialización docente que apunta a convertirse en comunidad académica virtual.

"Par@ educar" combina tres instancias: lectura de materiales de actualización de las distintas disciplinas (Lengua, Literatura, Matemática, Biología, Física, Química, Historia y Geografía), realizadas por destacados especialistas; discusión y evaluación de los materiales a través de un foro con colegas y expertos, en el marco de una comunidad pedagógica virtual; desarrollo de proyectos para el aula sobre la base de los contenidos adquiridos. Los proyectos que se presenten participarán en un concurso que premiará a los cien mejores. Más información: <http://especializacion.educ.ar/>

### Jornadas de residencias en la formación de docentes

IFD de la Provincia de Córdoba y la Cátedra Práctica Docente y Residencia, de la Universidad Nacional de Córdoba, invitan a profesores vinculados con propuestas de prácticas de universidades y de IFD, a participar en las Segundas Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, que se desarrollarán entre el 18 y el 20 de mayo en la ciudad de Córdoba. Para más información, escribir a: [jornadas2006@ffyh.unc.edu.ar](mailto:jornadas2006@ffyh.unc.edu.ar) o llamar al (0351) 433-4073.

### Prevención del sida en la escuela

En abril se iniciaron las acciones del Programa Nacional de Prevención del VIH/SIDA en la Escuela. Este programa pertenece al Área de Educación Media de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y tiene como población objetivo a los alumnos de nivel medio de los establecimientos educativos que participan en el Programa Nacional de Becas Estudiantiles de dieciséis jurisdicciones nacionales. El programa plantea una continuidad a lo largo del año y se prevén para su desarrollo acciones de capacitación a docentes, directivos, preceptores y tutores, así como la producción de materiales para la promoción de la salud sexual y la prevención del sida.

### Seminario de formación docente y Desarrollo profesional

En abril la Dirección Nacional de Formación Docente realizó el segundo Seminario de formación docente y Desarrollo profesional, donde participaron 170 rectores de los IFD y equipos técnicos de nivel superior incluidos en el Programa de Renovación Pedagógica. Esta actividad coincidió con el segundo seminario internacional de Formación Docente del 19 al 21 de abril en la Universidad Nacional de la Matanza, a la que asistieron 550 destinatarios entre rectores, equipos técnicos y docentes de IFD, con la participación de especialistas argentinos y extranjeros. Este trayecto formativo continuará con dos encuentros, uno en junio y otro en octubre.

### Seminario Nacional de Supervisores

En mayo se realizará el Seminario Nacional para Supervisores y Equipos Técnicos, cuya temática está centrada en *La escuela media hoy - Desafíos, debates, perspectivas*. Se desarrollará en la Provincia de Mendoza, con la asistencia de seiscientos destinatarios de todo el país. Uno de los objetivos del evento es delinear perspectivas de abordaje para el rol político-técnico de la supervisión y el asesoramiento institucional en la complejidad actual de la escuela media, a partir de la mirada de los diferentes actores y sus espacios de trabajo. El evento combina conferencias de especialistas y talleres organizados en: Reflexión pedagógica, Saberes para la gestión y Formación cultural contemporánea y espacios de intercambio.

Las instituciones que quieran publicar sus actividades en Breves, pueden enviar textos de no más de 900 caracteres con espacio, a: [cartasmonitor@me.gov.ar](mailto:cartasmonitor@me.gov.ar). Los editores se reservan el derecho de seleccionar el material.



### Comunicación cuerpo a cuerpo

Soy docente desde hace 26 años y, además, madre de un joven sordo que finalizó sus estudios en Polimodal con su esfuerzo y con el de quienes decidimos acompañarlo. Al leer la entrevista a Silvana de Simone en el número 5, sentí la necesidad de establecer una comunicación con ella, entendiendo lo que habrá sido su lucha por llegar a estar hoy en un aula.

Es real que en el mundo las escuelas de sordos tienen docentes sordos y aquí eso parece ser un sueño imposible, ya que aún estamos discutiendo el tema de la necesidad de la lengua de señas, porque desconocemos que es una lengua –la de la comunidad sorda– y esto posibilita, aparte de la comunicación, el acceso a la información, a la cultura, a las leyes y al conocimiento.

Además, les envío felicitaciones por la revista y les pido que no dejen de difundir estos temas que todavía hoy dan temor por desconocimiento.

También sería oportuno que en el Ministerio se comenzara a pensar en abrir espacios y carreras que permitan a las personas sordas trabajar en tareas acordes con sus capacidades. Que tengan la oportunidad de acceder y elegir, y no de conformarse.

**Silvia Ariana Pirillo**

Bahía Blanca

silpirillo@yahoo.com.ar

### Cuidemos nuestro idioma

Ha llegado a mis manos el N° 5. Ante todo, debo decirles que su contenido me atrapó. Sin título oficial, trabajé muchos años (desde los 13 hasta los 60 años) como profesor particular en las materias: Física, Química y Matemáticas; más por vocación que por necesidad monetaria.

Y sí, como bien dice en su artículo Adriana Puiggrós, la escuela hoy es mucho más que atinar a corregir faltas. No por eso debe descuidarse nuestro idioma, uno de los mejores si lo comparamos con la pobreza de sinónimos de otros; o su función de simples ayudamemorias de algunas lenguas que exigen que se deletreen sus palabras (*spell it, please*) para entender lo que se quiere decir.

Las transnacionales fabricantes de computadoras y teléfonos celulares presionan por modificar nuestro idioma; piden la supresión de la eñe y de las tildes. Los mensajes de texto de nuestros chicos no los incluyen, y con sorpresa he escuchado a maestras decir que las mayúsculas no deben llevar tilde. La obligación del acento ortográfico en las mayúsculas se indica en las normas 3.1.1 y 4.1.0 de la última *Ortografía de la Real Academia*, consensuada con las veintiuna academias de los restantes países que hablan el castellano o español, entre las que está la Academia

Argentina de Letras. Allí dice: “La Academia nunca ha establecido una norma en contrario”, como evidente respuesta a rumores inexactos e interesados que cada tanto circulan.

Y este es el motivo de esta nota: instar, a quienes forman a nuestros futuros hombres y mujeres, al cuidado y la defensa de nuestro hermoso y rico idioma.

**Leo Rambaut**

Escritor, psicólogo social y asesor científico.

LeoRambaut@hotmail.com

### Canje de armas

Una reunión de padres y docentes con los promotores de lo que, un mes después, constituiría el “Plan canje de armas por mejores condiciones de vida” de Mendoza. La finalidad del encuentro –presidido por la vicedirectora de un colegio público– era conocer el canje de juguetes bélicos. Los niños deberían entregar pistolas y escopetas plásticas, muñequitos japoneses, soldados y hasta dibujos que incitaran a la violencia y, a cambio, recibirían golosinas, plantas y libros; como una manera, según los funcionarios presentes, “de que nuestros hijos construyan una cultura de paz y convivencia”.

Fue, tal vez, la reunión más grande y exitosa. Se trataba de un pueblo chico y alejado de la capital de la provincia. Por eso sorprendió que todos los padres plantearan la necesidad de discutir qué hacer con las escopetas de aire comprimido. Casi todos los niños del pueblo tenían una, obsequiada en cumpleaños por sus padres, tíos o padrinos; o bien por Papá Noel o los Reyes Magos.

Esta es una historia real. Viajamos 300 kilómetros con el solo objetivo de charlar con los padres de una escuela. Queríamos explicarles la idea del canje de armas. Pero también queríamos sondear en “vivo y en directo” las opiniones, caras, reacciones y propuestas de la gente. Lo hicimos y regresamos el mismo día.

Cinco años después, con un plan exitoso y un gran debate vigente aún en torno al peligro de tener armas en el hogar, en Mendoza disminuyeron los accidentes y muertes con armas de fuego. También cayeron los delitos cometidos por menores armados. Ahora es la hora del país.

Porque tener un arma es tener un problema.

**Gabriel Conte**

Presidente Asociación Civil Espacios

Mendoza

gconte@desarme.org

Por cualquier consulta relacionada con la distribución de la revista, escribir a [distribucion@me.gov.ar](mailto:distribucion@me.gov.ar)





Luis Felipe Noé, artista plástico

# “Los mejores críticos de arte son los chicos”

**E**ncasillar al artista Luis Felipe Noé —pintor, escritor, teórico, ex periodista— iría en contra de su forma de ver la vida. “Cuando pienso en el mundo, pinto; cuando pienso en la pintura, escribo”, dice él, que disfruta de las paradojas.

En la década del 60, fue uno de los fundadores del grupo Otra Figuración, junto con Ernesto Deira, Rómulo Macció y Jorge de la Vega: cuatro convencidos de que había que “superar la idiotez que era dividir la pintura entre abstractos y figurativos”.

En su libro de teoría pictórica, *Antiestética*, de 1965, reivindica el caos como valor. Cuando se aplica la grilla racional, a todo lo que queda fuera de esa grilla lo llamamos caos o, mágicamente, misterio. Pero en realidad, si algo queda fuera, quiere decir que la grilla es chica, por eso pienso: ¿por qué usarla todo el tiempo, por qué aplicar permanentemente la grilla racional? Creo que si entendiéramos como sistema eso que se rechaza —el caos— comprenderíamos una cantidad de cosas. Hay demasiados hilos sueltos que se cree que no pertenecen al tejido del orden y se los deja al costado, así, la realidad se escapa siempre.

Todo desborda alrededor de esta charla en su casa-taller: sus cuadros enormes, que chillan colores; su con-

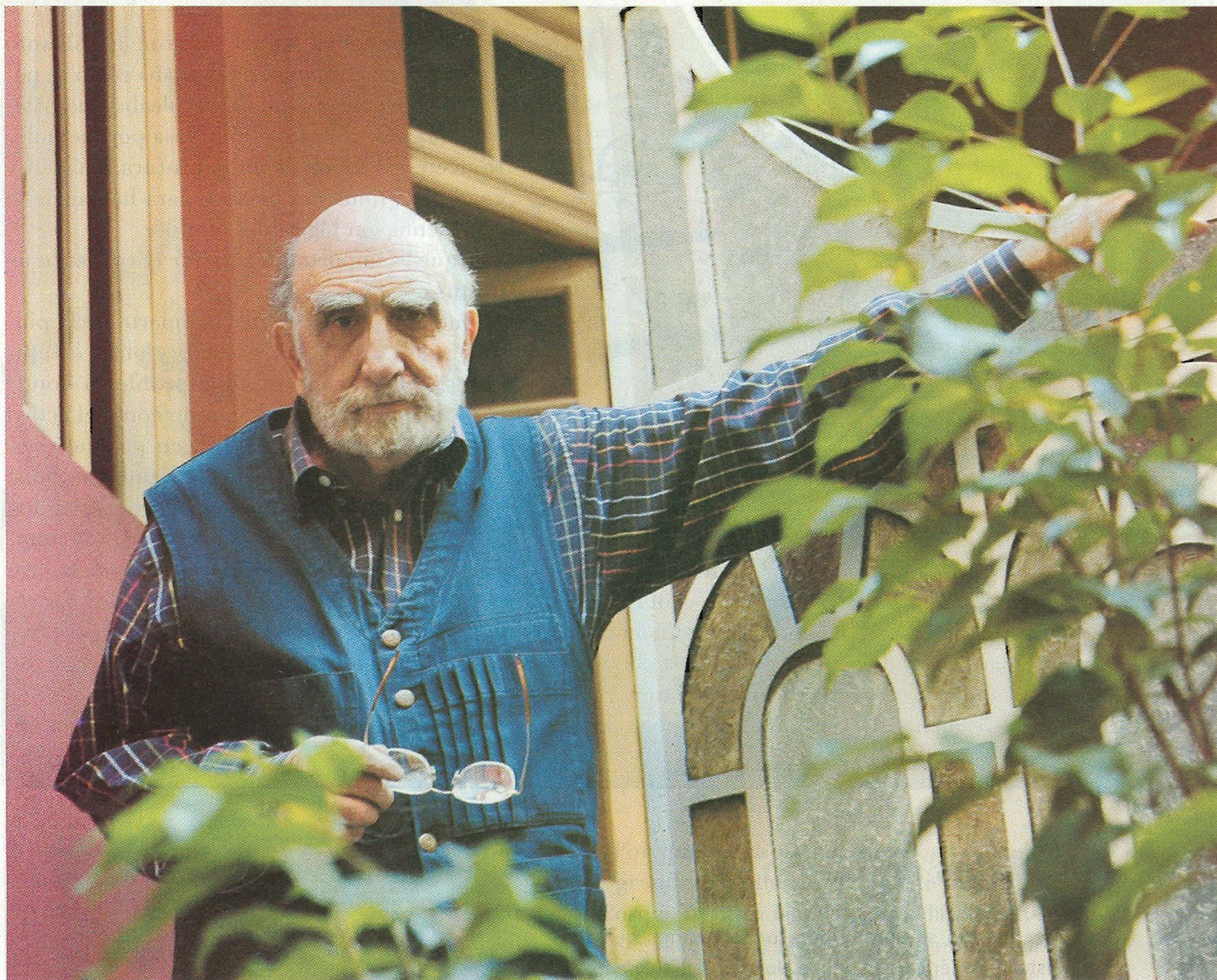
De manera paradójica, en la sociedad contemporánea proliferan las imágenes pero falta una visión integral del mundo, reflexiona Luis Felipe Noé, uno de los más grandes artistas argentinos. El pintor reivindica el carácter innovador del *collage*, y revaloriza el trabajo de las maestras para enseñar a chicos y chicas a ver y a jugar con las imágenes. Pero, a la vez, advierte que los prejuicios de los mayores sobre “lo correcto” pueden “destrozar la capacidad creativa de un chico”.

versación, plagada de citas y conocimiento. Imposible no compartir, entonces, su convicción de que una pintura es mucho más que un pomo y un pincel.

—¿Qué es la “pintura sin pintura”?

—La pintura es el único arte que se define por su procedimiento y no por su esencia. Si uno busca en el diccionario la palabra *música* dice algo así como “el arte de combinar los sonidos”, mientras que *literatura* es “el arte de combinar las palabras”. Ahí aparecen dos elementos esenciales: sonidos y palabras. En cambio, si uno busca *pintura*, dice: “el arte de pintar”; es como un perro que se muerde la cola: un disparate. Unos están definidos por lo esencial y la otra por su función. Los que están atados a un procedimiento creen que lo esencial en la pintura es agarrar un pincel





con un pomo. Sin embargo, he visto en Italia algunos mosaicos romanos con unidades microscópicas de color que conforman una imagen realista. Si eso no es pintura, yo no sé qué es pintura. Los vitrales góticos son pintura; los mosaicos bizantinos también. La pintura es un cuadro de relaciones, una interrelación de elementos que propone la imagen.

Eso lo habían pescado muy bien los románticos cuando decían que lo clásico era la escultura y lo moderno la pintura y, si querían ser más explícitos, decían: "una pintura en claroscuro". Con el claroscuro significaban que la imagen no estaba tan solo en la representación de las personas, sino en la tensión interna de lo que se mostraba. Organicé la exposición colectiva

"Pintura sin pintura" -en el Centro Cultural de España, a fines del año pasado- justamente porque creo que la pintura es el arte de la imagen, más allá del medio que se utilice: el grabado, la pintura, el arte digital.

La fotografía, cuando supera el mero registro, es para mí una forma de hacer pintura. Si el color está trabajado, si está trabajando el claroscuro, si uno propone una imagen... Eso es pintura. En los concursos suele haber discusiones realmente bizantinas. Hay obras que van, como pelota tonta, del jurado de dibujo al de pintura y viceversa. Si el trazo es finito, es dibujo; si es grueso, es pintura; si es negro y blanco, es dibujo; si tiene rojo ya empieza a ser pintura. Es ridículo.





Cerrado por brujería, 1963. (óleo sobre tela)

- ¿Esto está ligado a cómo se enseña el arte?
- La enseñanza de la pintura se ha atado demasiado al concepto de enseñar un procedimiento para lograr una imagen: un procedimiento, cuando en realidad, hay muchos. Si una persona hace tapices, no se lo considera pintura, sino un arte menor. En cambio, si el trabajo es

con un pincelito, es arte mayor. El filósofo Ludwig Wittgenstein se preguntaba cómo se podía representar el mundo. Empleaba una palabra, *bild*, que para mí es fabulosa porque quiere decir, simultáneamente, pintura, imagen y cuadro. Él toma esa palabra para hablar de la representación lógica del mundo.

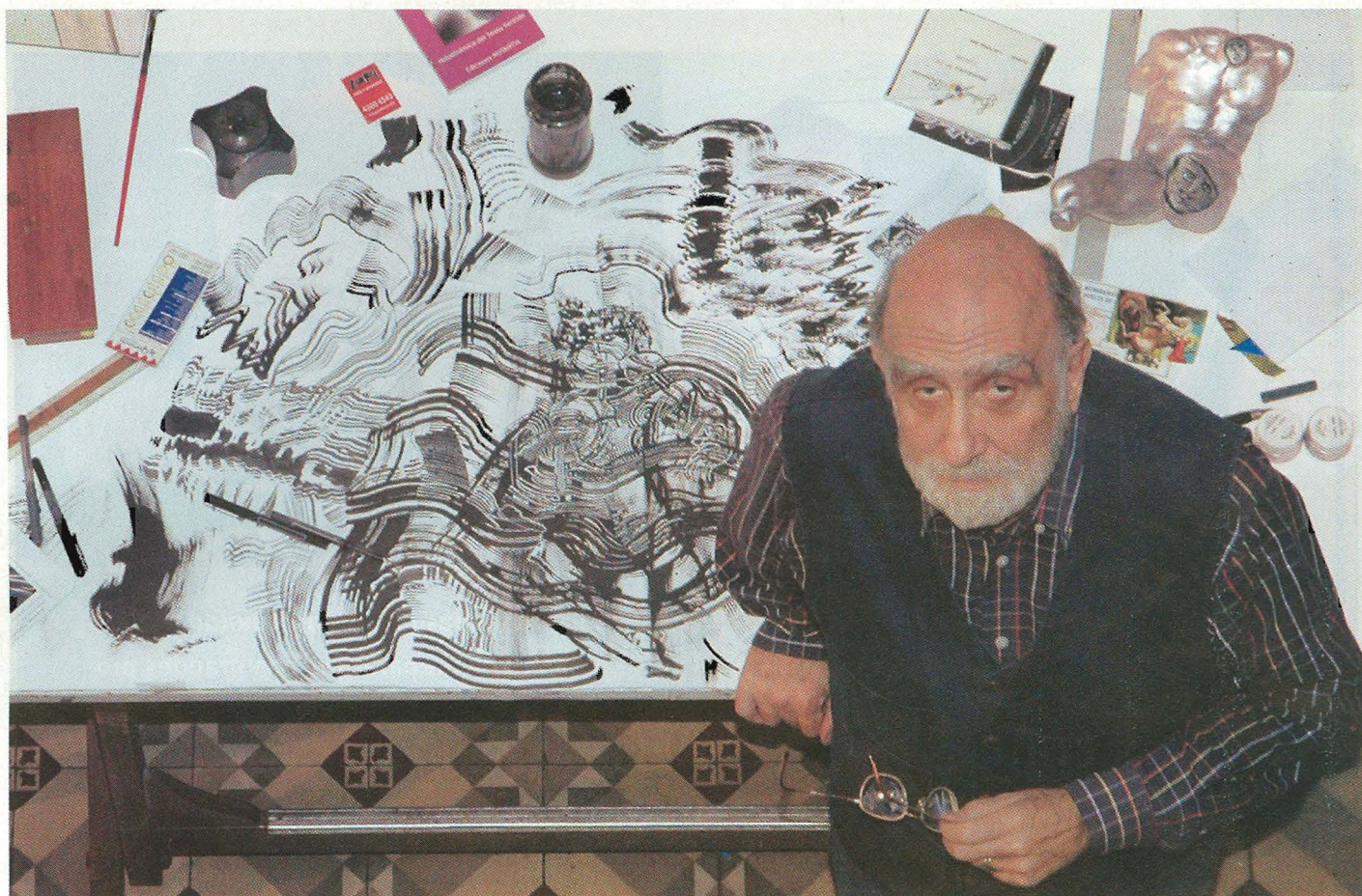
- ¿Por qué es importante ampliar el concepto de pintura?
- Porque ahora se habla de “la muerte de la pintura”, del “arte posthistórico” y otras estupideces, que no concentran el problema donde el problema está. En un mundo como el actual es muy difícil asumir la imagen porque estamos invadidos de imágenes. Es una paradoja: en un mundo donde todo es imagen, falta una *imago mundi*, es decir, una forma de ver el mundo. Hoy por hoy, ¿cuál es la *imago mundi*, la proposición del hombre frente al mundo? En este momento, se habla mucho de arte conceptual pero es difícil percibir cuál es el concepto de la imagen. Yo siento que en este momento todos –hasta los filósofos– hablan de detalles, de

## Los viajes de Colón

En 1992, cuando se conmemoraron 400 años de la Conquista de América, Luis Felipe Noé publicó *A Oriente por Occidente*, un bello libro de edición limitada que se vale de la cartografía y de textos antiguos para dar una interesante mirada sobre los viajes de Colón. El artista ilustra, en cada una de las páginas, las paradojas de este supuesto descubrimiento: Al este por el oeste, al levante por el poniente, a la verdad por el error, a la justa medida por la exageración, al Santo Sepulcro por el oro, al encuentro por el desencuentro, al origen de América por la destrucción del originario, al orden por el caos, a la evangelización por la esclavitud, a la independencia por la lealtad al Rey, a la unidad por la división, al principio por el fin. La obra, numerada, fue editada en Colombia y pocos lectores tuvieron acceso a ella en la Argentina. El volumen número 247 fue donado por Noé a la Biblioteca del Maestro.







las pequeñas cosas, pero no hay visión del mundo.

—¿Cuándo se perdió la *imago mundi*?

—Hay una crisis muy grande de la imagen, desde los años 60, 65. El pop art, que se proponía pensar el universo de los objetos contemporáneos, es la última proposición artística institucionalizada de *imago mundi*. Luego, se vació el concepto de imagen.

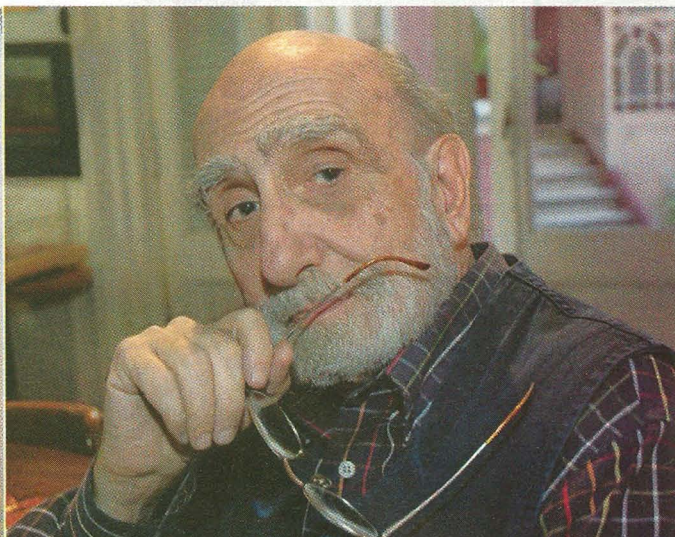
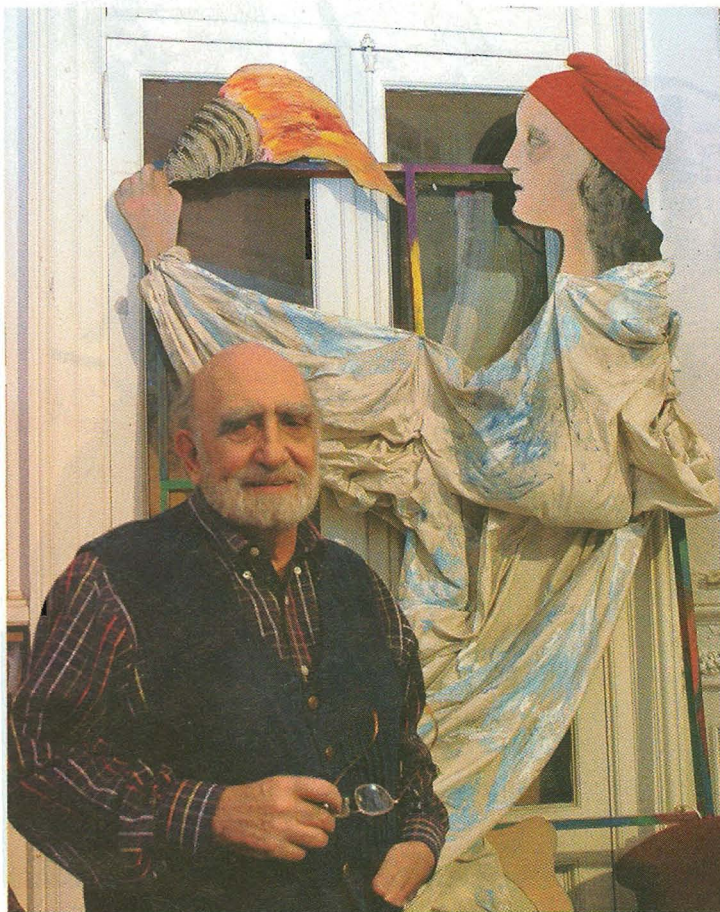
Entretanto, la publicidad, la televisión, el amplio uso de la fotografía, la tecnología, invadió todo y se perdió el concepto del quehacer del artista, en el sentido de proponer una imagen. Casi todos están repitiendo mecanismos de las vanguardias anteriores a los 60: un poquito de aquí, un poquito de allá. Primero se analiza un aspecto, después se analiza otro aspecto. Lo que yo llamo el método del *striptease*: señalar como importante la prenda que te vas a quitar —me la saco, no me la saco— y luego tirarla a un costado. En este momento, el *striptease* terminó, todas las ropas están tiradas en el piso y la pintura está desnuda.

—¿Por qué, para usted, el *collage* es una de las grandes revoluciones del arte del siglo XX?

—Porque frente a la idea de que la imagen se conseguía con líneas y colores en un espacio, el *collage* agrega la idea de que también se hacen imágenes con otras imágenes. Cambia la idea de procedimiento, de cómo se construye la imagen, y también del concepto mismo de la cosa. Marcel Duchamp, por ejemplo, agarra un urinario, lo da vuelta y lo muestra como una fuente. Estéticamente, en el sentido de las formas, es una obra perfecta. Trasladó el urinario desde un espacio a otro; lo recortó del baño y lo pegó en una galería: eso es un collage. ¿Y qué es el arte digital sino un *collage*? Apollinaire ya decía, en tiempos de los cubistas, que la pintura puede hacerse con cualquier cosa “con pipas, con estampillas de correo, con naipes, con candelabros, con trozos de hule, con periódicos, con materia fecal, con sangre”.

—¿Es la misma técnica de *collage* de las actividades prácticas de la escuela?





**“Las maestras jardineras, cuando tienen una buena preparación, son grandes profesoras de arte. Enseñan a los chicos una cantidad de procedimientos que más de un pintor quisiera saber”.**

— Las maestras jardineras, cuando tienen una buena preparación, son grandes profesoras de arte. Enseñan a los chicos una cantidad de procedimientos que más de un pintor quisiera saber. Les enseñan a ver, a jugar con la imagen. Los mejores críticos de arte que hay son los chicos, porque no vienen con prejuicios. Un chico nunca te va a preguntar: ¿y esto qué representa? La persona grande tiene prejuicios que el chico aún no elaboró: que el urinario debe estar en el baño, por ejemplo. Conozco muchas maestras que son excelentes para suscitar el trabajo de los chicos, porque no tienen el prejuicio de que hay que dibujar muy bien. Es importante saber dibujar muy bien, ¿pero para qué? Para competir con la fotografía. Pero hay muchas otras posibilidades de ser de la pintura. No es necesario tener una gran facilidad para el dibujo. Grandes artistas me han dicho que no saben dibujar. Un monigote, si tiene buena línea, es un dibujo; mientras que hay trabajos

muy bien hechos desde el punto de vista representativo pero que son un monstruo de dibujo, porque están sucios, porque no tienen línea. ¿Cómo aprende un niño a hablar? Aprende hablando, y luego sabrá qué es un sustantivo, qué es un verbo, qué es un adjetivo. No se enseña así la pintura. Es como si a un chico le taparan la boca y le dijeran: hasta que no sepas gramática, no podés hablar. Entonces cuando lo dejen hablar por primera vez seguramente va a decir: yo soy, tú eres, él es... Ojo, también hay maestros que pueden destrozar la capacidad creativa de un chico. Por eso yo digo, bienvenidas las maestras jardineras que tienen preparación visual y a las que no la tienen lo que les aconsejo es que no intervengan: que los dejen hacer a los chicos.

**Judith Gociol**

**Fotos: Roberto Azcárate**



# Exigencias

por Rudy

**L**a señorita Silvia se preparaba para una nueva jornada laboral. Inspiró y espiró unas 30 veces, giró su cabeza hacia un lado y el otro para relajar su cuello, llevó los codos flexionados hacia atrás y adelante, hizo abdominales mentales, elongó sus neuronas todo lo que pudo, simuló una sesión de boxeo en la que Sarmiento era su sparring y ella, lejos de ser una *Millon Dollar Baby* (como la película de Clint Eastwood) era una *Unos pocos pesos Baby*. Y siguió caminando hacia su destino.

La entrada al aula siempre le producía una sensación especial. Una mezcla de cariño natural, miedo conceptual, ansiedad actitudinal, verdadera ensalada mixta de sentimientos. "Pensar que cuando yo era chica –se dijo– la maestra nos hacía memorizar las tablas de multiplicar, y era un orgullo decirlas bien ante toda la clase. Hoy, si un alumno sabe cuánto es siete por nueve, los demás lo miran asombrados, y siguen buscando el resultado en internet para ver si es cierto".

Antes había otro nivel de exigencia, siguió diciéndose la señorita Silvia, y se acordó de aquellas lejanas "Composición tema: La vaca", que año a año engalanaban sus cuadernos de clase (primero las escribía en borrador), ilustradas con esa vaquita recortada de una revista infantil, con fondo de pasto y cielo hecho por sus propias manos, y sus propias pinturitas verde claro y celeste.

¿Y si les pedía a los chicos una composición sobre el tema? ¿Por qué no? ¿Acaso tendría que recibir a un padre enojado por haber obligado a su pequeño crío a escribir sobre algo que no fuera cibernético? ¡ella sería capaz de bancárselo! Así que entró y dijo:

–Buen día, chicos, saquen una hoja y escriban "Composición tema: la vaca".

–Seño, yo nunca vi una vaca... ¿No le da lo mismo si escribo sobre "El hamster", ya que tengo uno en casa? –preguntó Javier.

–Yo, si hay que escribir sobre algún animal, escribiría sobre Gonzalo –dijo Joaquín, mientras movía su cabeza a un costado para esquivar el golpe que ya había previsto le llegaría antes de terminar de hablar.

–A mí no me gusta hablar de la vaca, porque la vaca nos da su carne; y si hablamos de la carne, aumenta; y entonces mi mamá en vez de hacer milanesas, grita –dijo Ariel. –Seño, si un día la vaca dice: "Hoy no pude traerle mi carne, se la traigo mañana", ¿le ponen una mala nota? –preguntó Luisito.

–Luisito, ¡las vacas no hablan! –le dijo Flor.

–Debe ser por eso que "nos dan" su carne, su leche, o lo que sea; porque se la sacamos sin preguntarle, total, como no hablan –dijo Lucas.

–Yo quiero hablar de las vacas, pero de las que nos dan la soja –dijo la dulce Julieta.

–¡Las vacas no nos dan la soja! –gritó Javier.

–Bueno, si es por eso –insistió Lucas– tampoco "nos dan" la carne, se la sacamos, se la exigimos, se la quitamos, pobre animalito...

–¡Sí! –siguió la dulce Julieta con una sonrisa angelical–. A algunas les sacamos el lomo, el bife, el asado, el chorizo, la hamburguesa... A otras les sacamos la leche; y a otras, la soja. ¿Nunca viste milanesas de soja, vos?

–Sí, pero no es carne.

–¡Claro que no es de carne, es de soja de vaca!

–No, es de soja de Transgenio –dijo Javier.

–¿Y eso qué es?

–No sé, pero en el envase dice "transgénica", así que son de Transgenio. Debe ser otro mamífero, un ave, un batracio, qué se yo...

–Chicos –dijo la señorita–, el Transgenio no existe, la soja es un vegetal, y "transgénica" quiere decir que sufrió una transformación genética.

–¡Claro! –dijo la dulce Julieta–. Y así fue como se transformaron en vacas.

En ese momento, la señorita Silvia tuvo una revelación: se le reapareció Sarmiento, sin guantes de boxeo, y le dijo, casi en un susurro:

–Dejalos tranquilos, ya van a crecer.

Y se relajó. Treinta alumnos, una maestra: demasiadas exigencias para un solo día. ☺







# Nuevos CD gratuitos para docentes

## CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL



**CD 11** Núcleos de aprendizajes prioritarios

**CD 12** La computadora en el aula

**CD 13** Actividades con Clic

**CD 14** Socorrismo básico para escuelas

El CD 11 contiene los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) elaborados por el Ministerio de Educación. Los CD 12 y 13 aportan recursos y herramientas sencillas para crear actividades para el aula con la computadora. Con el CD 14 se incorpora en la colección un completo manual de socorrismo, ilustrado con videos e imágenes, que brinda información para evaluar las emergencias médicas más frecuentes.

### COMPLETÁ TU COLECCIÓN

**CD 1** Alfabetización digital. Elementos básicos de informática - **CD 2** Banco de recursos interactivos - **CD 3** Convivencia en la diversidad. Biblioteca digital y recursos educativos - **CD 4** Internet como espacio educativo - **CD 5** Berni para niños y docentes - **CD 6** Recursos para el aula con MS Office - **CD 7** Actividades con Software Libre - **CD 8** Hablemos del sida en la escuela - **CD 9** Educación intercultural bilingüe - **CD 10** Escuelas por la identidad.

Los docentes podrán recibir en su domicilio en forma **gratuita** los títulos que soliciten, completando y enviando el formulario por Correo Argentino a Sres. **Educ.ar S.E.**, C.C. 1109, Correo Central (C1000), o por fax al (011) 5129-6590. O bien completando el formulario on line en [www.educ.ar](http://www.educ.ar). La entrega se realizará en un plazo máximo de 90 días.

\* Datos obligatorios ☒ Enviar el formulario por Correo Argentino a Sres. **Educ.ar S.E.**, C.C. 1109, Correo Central (C1000), o por fax al (011) 5129-6590

Nombre:*		DNI:*	
Apellido:*			
Domicilio de entrega del CD:*		Nº:	Torre: Piso: Dto.:
Localidad:*		Provincia:*	C.P.:*
Tel. particular:		E-mail:	
Nivel de enseñanza de los cursos que dicta:			
<input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> EGB 1 <input type="checkbox"/> EGB 2 <input type="checkbox"/> EGB 3 <input type="checkbox"/> Polimodal <input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input type="checkbox"/> Terciario <input type="checkbox"/> Universitario <input type="checkbox"/> Otro			
Nombre de la escuela en la que trabaja:*			
Domicilio de la escuela:*		Nº:	
Localidad:*		Provincia:*	C. P.:*
Teléfono de la escuela:		E-mail de la escuela:	
Tipo de escuela: <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Multigrado <input type="checkbox"/> Otra		Sector de gestión: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado	
Niveles de enseñanza: <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> EGB 1 <input type="checkbox"/> EGB 2 <input type="checkbox"/> EGB 3		<input type="checkbox"/> Polimodal <input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input type="checkbox"/> Terciario	
Otros datos de la escuela y del docente:			
¿La escuela tiene computadoras?		¿Tiene internet en su casa?	
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
¿La escuela tiene conexión a internet?		¿Visita el portal educativo <a href="http://www.educ.ar">www.educ.ar</a> ?	
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
¿Tiene computadora en su casa?		¿Utiliza las nuevas tecnologías en el aula?	
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
		¿Desea información sobre el lanzamiento de los próximos CD? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
CD que solicita:			
<input type="checkbox"/> CD 1. Elementos básicos de informática <input type="checkbox"/> CD 6. Recursos para el aula con MS Office <input type="checkbox"/> CD 11. Núcleos de aprendizajes prioritarios <input type="checkbox"/> CD 2. Banco de recursos interactivos <input type="checkbox"/> CD 7. Actividades con Software Libre <input type="checkbox"/> CD 12. La computadora en el aula <input type="checkbox"/> CD 3. Convivencia en la diversidad <input type="checkbox"/> CD 8. Hablemos del sida en la escuela <input type="checkbox"/> CD 13. Actividades con Clic <input type="checkbox"/> CD 4. Internet como espacio educativo <input type="checkbox"/> CD 9. Educación intercultural bilingüe <input type="checkbox"/> CD 14. Socorrismo básico para escuelas <input type="checkbox"/> CD 5. Berni para niños y docentes <input type="checkbox"/> CD 10. Escuelas por la identidad <input type="checkbox"/> DVD con la colección educ.ar: CD 1 al 14			





MINISTERIO *de*  
**EDUCACIÓN**  
CIENCIA *y* TECNOLOGÍA

Pizzurno 935 (C1020 ACA)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
(011) 4129-1170  
[www.me.gov.ar/monitor](http://www.me.gov.ar/monitor)  
E-mail: [revistamonitor@me.gov.ar](mailto:revistamonitor@me.gov.ar)

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA